

Con voz:

Derechos de participación Y autonomía en la niñez

Doctoranda: Vanesa Seguro Gómez

Directora de tesis: Liliana Jacott



Maquetación: Jose M^a Lázaro Castillo

Diseño portada: Luisa Ceballos

Dibujos: Niños y niñas de Rivas Vaciamadrid

Con todo el cariño del mundo a David, Alejandro y J sica

Y especialmente para vosotros,
mamá y papá

RESUMEN TESIS DOCTORAL CON VOZ: DERECHOS DE PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA EN LA NIÑEZ

DOCTORANDA: VANESA SEGURO GÓMEZ

DIRECTORA DE TESIS: LILIANA JACOTT

El objetivo fundamental de la presente tesis doctoral es profundizar en la comprensión que la infancia tiene sobre su derechos y cómo el formar parte de estructuras de participación infantil (foros, consejos, comisiones...) puede influir en dicha comprensión. También es objetivo de esta tesis, acercarnos a la representación que madres y padres tienen de la infancia y sus derechos.

Para ello, se hace un recorrido sobre el concepto de infancia y los derechos de la niñez y cómo finalmente podemos establecer que la infancia, y con ello sus derechos, no son solo conceptos legales o políticos, sino que son también conceptos sociales, y como tales tienen también un gran impacto social en las vidas de niñas, niños y adolescentes, por lo que es necesario analizarlos y estudiarlos desde distintas perspectivas (Alanen, 2010).

Se analiza también la esencia de los derechos de la infancia, entendiendo estos como base para un reconocimiento claro de la niñez como ciudadanos y ciudadanas de pleno de derecho. Y como la educación, es uno de los elementos clave para formar a la ciudadanía del presente y del futuro. Nos hemos detenido en analizar la importancia de la participación social infantil, su significado, elementos que la componen y cuál debe ser el papel de adultos y adultas en este ámbito.

En el Capítulo 2, se repasan los estudios más relevantes sobre la comprensión de los derechos de la infancia y la formación en derechos. Distinguiendo aquellos estudios que se han centrado en la comprensión que tienen los propios niños y niñas acerca de sus derechos, de aquellos que han tratado de indagar sobre cómo la población adulta, entiende y pone en práctica los derechos de la infancia.

Los capítulos 3 y 4 se dedican al estudio propio de esta tesis. Así, en el capítulo 3 se presentan los resultados obtenidos tras aplicar un cuestionario creado ad-hoc para este

estudio, a 314 niñas y niños de las ciudades de Alcobendas, Leganés, Sevilla y Rivas Vaciamadrid. Se analizan las representaciones que tienen sobre los derechos de la infancia tanto estudiantes de distintos niveles educativos, como chicos y chicas con y sin experiencia en estructuras de participación infantil y juvenil.

En el capítulo 4 se desarrollan los resultados más significativos encontrados tras aplicar un cuestionario específico a 73 madres y padres. En este estudio hemos analizado la visión que de niñas y niños tienen madres y padres, así como la influencia que su propia participación o la de sus hijos e hijas, pueda estar teniendo en su representación sobre la participación infantil, la autonomía y toma de decisiones por parte de niños y niñas, y el conocimiento general que tengan sobre los derechos de la infancia.

Finalmente en el capítulo 5 se exponen las conclusiones finales así como una valoración global y las posibles líneas futuras de investigación.

Índice

Índice de Figuras.....	13
Índice de Tablas.....	19
Agradecimientos.....	23

Capítulo 1:

Del "Infale" al "Parte Capere": infancia, ciudadanía y participación social

Introducción	29
El concepto de infancia como construcción histórica y sociocultural.....	30
Representaciones sociales de la infancia	33
De los derechos humanos a los derechos de la infancia.....	36
La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)	36
La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).....	40
¿La infancia ciudadana?.....	56
La educación como elemento clave para una ciudadanía activa	62
Participación social de la infancia	64
¿Qué es participar?	65
Niveles de participación	72
El papel de las personas adultas en la participación infantil.....	81
Espacios de participación.....	83
Estructuras de participación en España.....	85

Capítulo 2:

Estudios sobre la comprensión de los derechos de la infancia

Introducción	91
Enfoques conceptuales para estudiar las representaciones de niñas y niños sobre los derechos de la infancia	92
Estudios centrados en la comprensión, justificación y explicación de derechos por parte de la infancia	97
¿Qué saben las niñas y niños sobre sus derechos?	97
Sobre los derechos generados por niñas y niños	101
Representaciones sobre los derechos de crianza y autodeterminación	103
¿Qué representaciones tienen sobre los derechos las niñas y niños maltratados?.....	111
Estudios centrados en el desarrollo de las competencias ciudadanas y la participación.	115
Estudios sobre participación y bienestar infantil.....	119
Estudios sobre el conocimiento y concepciones de madres, padres y profesorado sobre los derechos de la infancia.....	125

Capítulo 3:

Estudio 1. La representación de niños y niñas sobre los derechos de la infancia y su participación en distintos contextos

Introducción	135
Objetivos y Método.....	136
Objetivos	136
Hipótesis.....	137
Diseño	138
Material	139
Participantes.....	139
Procedimiento.....	146

Análisis de resultados	147
A. Sobre el concepto de derecho	148
B. Información y conocimiento aprendido sobre los derechos de niñas y niños.....	152
B.1. Información recibida sobre los derechos de la infancia.	152
B.2. Sitios en los que han aprendido sobre sus derechos.....	154
C. Universalidad, respeto y cumplimiento efectivo de los derechos.....	158
C.1. Universalidad y respeto de los derechos	159
C.2. Privación de derechos.	161
D. Derechos generados espontáneamente	179
D.1 Número medio de derechos generados espontáneamente	182
D.2 Tipos de derechos generados espontáneamente.	185
E. Responsabilidades generadas espontáneamente.....	193
E.1 Número medio de responsabilidades generadas espontáneamente.	195
E.2 Tipos de responsabilidades generadas espontáneamente	197
F. Concepto de participación y sus componentes.....	203
F.1. Concepto de participación.	203
F.2. Actividades en las que niñas y niños participan.	208
F.3. Componentes de la participación	210
G. Contextos que promueven la opinión y participación	215
G.1 Cumplimiento y respeto de los derechos de participación en el hogar.....	218
G.2 Cumplimiento y respeto de los derechos de participación en la escuela...239	
G.3 Cumplimiento y respeto de los derechos de participación en la ciudad ...257	

Capítulo 4.

Estudio 2. Infancia, derechos y participación: una mirada desde las representaciones de madres y padres

Introducción	263
Objetivos y Método.....	265
Objetivos.....	265
Hipótesis	268
Diseño.....	269
Material.....	270
Participantes.....	271
Procedimiento	278
Análisis de resultados.....	279
A. Representaciones de madres y padres sobre la infancia.....	280
B. Expectativas evolutivas sobre la toma de decisiones	283
B.1 Análisis por categorías.....	285
B.2 Análisis por ítems.....	285
C. Sobre el concepto de derecho y la valoración de entidades.....	289
D. Derechos generados espontáneamente	295
D.1 Derechos generados espontáneamente por las familias.....	298
D.2 Análisis de los derechos generados espontáneamente por categorías.	299
E. Participación infantil.....	308
E.1 Concepto de participación infantil.....	308
E.2 Efectos de la participación infantil.	312
E.3. Influencia de la participación en la vida de niñas y niños.....	314
F. Toma de decisiones en el hogar, nivel de autonomía y resolución de conflictos..	316
F.1 Toma de decisiones en el hogar.....	316

F.2 Niveles de autonomía.	321
F.3 Resolución de conflictos en el hogar.....	327
G. Comparativa entre estudios: Representaciones de las familias y sus hijas e hijos sobre los derechos de la infancia.....	327
G.1. Concepto de derecho	328
G.2. Derechos generados espontáneamente.....	329
G.3 Niveles de autonomía.....	335
 Capítulo 5.	
Discusión y conclusiones. Valoración global, limitaciones y futuras líneas de investigación	
Introducción	341
Discusión y conclusiones del Estudio 1.....	342
Discusión y conclusiones del Estudio 2	359
Valoración global	373
Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	375
 Referencias	 379
 Anexos	
Anexo I. Cuestionario de niños y niñas	395
Anexo II. Modelo de autorización empleado para el Estudio I.....	411
Anexo III: Cuestionario de madres y padres	415

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Equilibrio necesario entre los derechos de crianza y los derechos de autodeterminación.....	48
<i>Figura 2.</i> Niveles de participación de la infancia en proyectos, según Hart (1992).....	75
<i>Figura 3.</i> Niveles de participación de Casas (1994)	78
<i>Figura 4.</i> Modelo circular sobre la participación de Treseder (1997)	79
<i>Figura 5.</i> Niveles de participación de Trilla y Novela (2001).....	80
<i>Figura 6.</i> Niveles de participación de Lansdown (2005)	81
<i>Figura 7.</i> Espacios de participación (adaptado de UNICEF, 2003)	84
<i>Figura 8.</i> Enfoques conceptuales para el estudio de las representaciones de niñas y niños sobre los derechos (elaborado a partir de Ruck, Peterson-Badali y Helwig, 2014).	94
<i>Figura 9.</i> Aportaciones de los distintos enfoques conceptuales en los estudio sobre la comprensión de los derechos de la infancia.	96
<i>Figura 10.</i> Niveles de comprensión del concepto Derecho, según Melton (1980).....	99
<i>Figura 11.</i> Distribución del GP por ciudad	145
<i>Figura 12.</i> Distribución del GNP por ciudad.....	145
<i>Figura 13.</i> Elementos que conforman el concepto de derecho por curso escolar. Primer bloque.....	149
<i>Figura 14.</i> Elementos que conforman el concepto de derecho por curso escolar. Segundo bloque.	150
<i>Figura 15.</i> Características que definen y se aplican a los derechos, según el grupo.....	152
<i>Figura 16.</i> Información recibida sobre los derechos de la infancia por curso	153
<i>Figura 17.</i> Información recibida sobre los derechos de la infancia por grupo.	154
<i>Figura 18.</i> Contextos en los que chicas y chicos han aprendido lo que saben sobre sus derechos por curso escolar.	156

<i>Figura 19.</i> Contextos en los que chicas y chicos han aprendido lo que saben sobre sus derechos por grupo.....	157
<i>Figura 20.</i> Otros sitios en los que han aprendido sobre sus derechos.....	158
<i>Figura 21.</i> Universalidad de los derechos de la infancia por curso escolar.....	159
<i>Figura 22.</i> Respeto de los derechos de la infancia en el mundo por curso escolar	160
<i>Figura 23.</i> Respuesta afirmativa para universalidad y respeto de los derechos de la infancia por grupo.	161
<i>Figura 24.</i> Revocabilidad de los derechos por curso	162
<i>Figura 25.</i> Revocabilidad de los derechos por grupo	163
<i>Figura 26.</i> Personas pueden quitarte tus derechos por curso	165
<i>Figura 27.</i> Personas pueden quitarte tus derechos por grupo	166
<i>Figura 28.</i> Percepción de la falta de cumplimiento o de respeto hacia sus derechos por curso escolar	167
<i>Figura 29.</i> Derechos que no han sido cumplidos o respetados por curso	169
<i>Figura 30.</i> Derechos que no han sido cumplidos o respetados por grupo	171
<i>Figura 31.</i> Tipos de sentimientos generados cuando sus derechos no se cumplen o respetan por curso escolar.....	173
<i>Figura 32.</i> Tipos de sentimientos generados cuando los derechos no se cumplen o respetan por grupo	174
<i>Figura 33.</i> Percepción sobre la ayuda que pueden ofrecer algunas personas cuando sienten que sus derechos no se cumplen por curso.....	175
<i>Figura 34.</i> Personas o instituciones que pueden ser de ayuda cuando los derechos no se cumplen por curso.	177
<i>Figura 35.</i> Percepción sobre la ayuda que pueden ofrecer algunas personas cuando sienten que sus derechos no se cumplen por grupo.	178
<i>Figura 36.</i> Tipos de derechos generados espontáneamente en función del curso escolar	186
<i>Figura 37.</i> Tipos de derechos generados espontáneamente por grupo	187

<i>Figura 38. Tipos de derechos generados espontáneamente por el grupo GP</i>	188
<i>Figura 39. Tipos de derechos generados espontáneamente por el grupo GNP</i>	189
<i>Figura 40. Derechos de Provisión por curso escolar</i>	190
<i>Figura 41. Derechos de Provisión generados espontáneamente por los grupos GP y GNP</i>	191
<i>Figura 42. Derechos de Participación por curso escolar</i>	192
<i>Figura 43. Necesidades sociales y personales generadas espontáneamente por curso escolar</i>	198
<i>Figura 44. Responsabilidades sociales y personales generadas espontáneamente</i>	199
<i>Figura 45. Responsabilidades personales generadas espontáneamente por curso escolar</i>	200
<i>Figura 46. Responsabilidades personales generadas espontáneamente por grupo.....</i>	201
<i>Figura 47. Responsabilidades sociales generadas espontáneamente por curso escolar...</i>	202
<i>Figura 48. Definiciones generadas sobre la participación por curso escolar</i>	206
<i>Figura 49. Definiciones sobre la participación por grupo</i>	207
<i>Figura 50. Actividades en las que se participa por curso escolar</i>	208
<i>Figura 51. Actividades en las que se participa, por grupo.....</i>	209
<i>Figura 52. Elementos necesarios para participar por curso escolar.....</i>	213
<i>Figura 53. Elementos necesarios para participar para el GP y el GNP</i>	214
<i>Figura 54. Sitios en los que las y los participantes expresan su opinión por curso escolar</i>	216
<i>Figura 55. Sitios en los que chicos y chicas expresan su opinión, por grupo.....</i>	218
<i>Figura 56. Derechos de Participación en el hogar por curso</i>	220
<i>Figura 57. Derechos de Participación en el hogar por grupos</i>	221
<i>Figura 58. Vacaciones: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso</i>	224
<i>Figura 59. Videojuegos: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso</i>	225

<i>Figura 60.</i> Sitios de internet: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.	226
<i>Figura 61.</i> Usos de internet: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso..	227
<i>Figura 62.</i> Redes sociales: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso	228
<i>Figura 63.</i> Actividades extraescolares: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.....	229
<i>Figura 64.</i> Hora de llegada los fines de semana: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.....	230
<i>Figura 65.</i> Elección de la ropa: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.....	231
<i>Figura 66.</i> Actividades religiosas: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.....	232
<i>Figura 67.</i> Vacaciones: Personas implicadas en la toma de decisiones por grupo	233
<i>Figura 68.</i> Escala de autonomía infantil: Tipo de decisiones tomadas en el hogar	235
<i>Figura 69.</i> Niveles de autonomía en el hogar por curso escolar	237
<i>Figura 70.</i> Niveles de autonomía en el hogar por grupo	239
<i>Figura 71.</i> Derechos de Participación en la escuela por curso	241
<i>Figura 72.</i> Derechos de Participación en la escuela por grupo.....	242
<i>Figura 73.</i> Temas a trabajar en clase: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.....	244
<i>Figura 74.</i> Elección de delegada o delegado de clase: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso	245
<i>Figura 75.</i> Resolución de problemas con estudiantes: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso	246
<i>Figura 76.</i> Decisiones de aula tomadas por el profesorado por curso escolar	247
<i>Figura 77.</i> Resolución de problemas con docentes: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.	248
<i>Figura 78.</i> Decisiones de centro tomadas por el profesorado por curso escolar	249

<i>Figura 79. Las excursiones que se hacen: Personas implicadas en la toma de decisiones por grupo.....</i>	<i>250</i>
<i>Figura 80. Decisiones de aula tomadas por docentes en función del grupo</i>	<i>251</i>
<i>Figura 81. Decisiones de centro tomadas por docentes por grupo</i>	<i>252</i>
<i>Figura 82. Escala de autonomía infantil: Tipo de decisiones tomadas en los centros educativos</i>	<i>253</i>
<i>Figura 83. Niveles de autonomía escolar por curso</i>	<i>254</i>
<i>Figura 84. Niveles de autonomía escolar por grupo</i>	<i>256</i>
<i>Figura 85. Derechos de Participación en la ciudad por curso</i>	<i>258</i>
<i>Figura 86. Derechos de Participación en la ciudad por grupo</i>	<i>261</i>
<i>Figura 87. Representaciones sobre la infancia</i>	<i>281</i>
<i>Figura 88. Expectativas evolutivas para distintas actividades y toma de decisiones por rangos de edad para los grupos.....</i>	<i>289</i>
<i>Figura 89. Concepto de derecho</i>	<i>290</i>
<i>Figura 90. ¿Dónde has oído hablar de los derechos?</i>	<i>292</i>
<i>Figura 91. Valoración de entidades e instituciones como promotoras de los derechos de la infancia</i>	<i>294</i>
<i>Figura 92. Derechos generados por categorías para familias HGP y familias HGNP ..</i>	<i>300</i>
<i>Figura93. Derechos generados por categorías para FGP y FGNP</i>	<i>301</i>
<i>Figura 94. Derechos de Provisión por participación de hijas e hijos</i>	<i>302</i>
<i>Figura 95. Derechos de Provisión para familias FGP y FGNP</i>	<i>303</i>
<i>Figura 96. Derechos de Protección para familias con HGP y familias con HGNP</i>	<i>304</i>
<i>Figura 97. Derechos de Protección para familias FGP y FGNP.....</i>	<i>305</i>
<i>Figura 98. Derechos de Participación para las familias con HGP y familias con HGNP</i>	<i>306</i>
<i>Figura 99. Derechos de Participación para las FGP y FGNP</i>	<i>307</i>
<i>Figura 100. Sobre la participación infantil</i>	<i>311</i>

<i>Figura 101.</i> Efectos de la participación infantil.....	313
<i>Figura 102.</i> Influencia de la participación en niños y niñas	316
<i>Figura 103.</i> Toma de decisiones en la vida familiar en FGP y FGNP	318
<i>Figura 104.</i> Toma de decisiones en la vida familiar para familias con HGP y con HGNP	319
<i>Figura 105.</i> Elección del lugar de vacaciones y redes sociales	320
<i>Figura 106.</i> Escala de autonomía infantil: Decisiones en la vida familiar	322
<i>Figura 107.</i> Nivel de autonomía para familias con HGP y para familias con HGNP ..	323
<i>Figura 108.</i> Nivel de autonomía para FGP y FGNP.....	325
<i>Figura 109.</i> Toma de decisiones por niveles de autonomía.	326
<i>Figura 110.</i> Definición de derechos para el grupo de niños, niñas y familias	329
<i>Figura 111.</i> Media de derechos generados por familias y estudiantes, tanto de participación como de no participación	332
<i>Figura 112.</i> Derechos de Provisión generados por familias, niños y niñas	333
<i>Figura 113.</i> Derechos de Protección generados por niños, niñas y familias	334
<i>Figura 114.</i> Derechos de Participación generados por familias, niños y niñas.....	335
<i>Figura 115.</i> Niveles de autonomía para familias, niños y niñas	336
<i>Figura 116.</i> Escala de autonomía infantil: Decisiones tomadas por familias, niños y niñas	337

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Representaciones sociales de la infancia y la adolescencia</i>	35
Tabla 2. <i>Clasificación de los Derechos de la Infancia (UNICEF, 2007)</i>	43
Tabla 3. <i>Propuesta de clasificación del articulado de la CDN</i> (Fuente: elaboración propia)	45
Tabla 4. <i>Clasificación alternativa de los Derechos de la Infancia</i>	46
Tabla 5. <i>Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia</i> (Tomado de Ochaíta y Espinosa, 2012)	52
Tabla 6. <i>Relación entre las necesidades de la infancia y el articulado de la CDN.</i> <i>Tomado de Ochaíta y Espinosa, 2012</i>	53
Tabla 7. <i>Clasificación de las necesidades infantiles según López (1995).</i>	54
Tabla 8. <i>Tipos de ciudadanía para Westheimer y Kahne (2004, 2008)</i>	58
Tabla 9. <i>Definiciones de participación</i>	66
Tabla 10. <i>Artículos de la CDN relacionados con el derecho a participar</i>	68
Tabla 11. <i>Niveles de participación (Hart, 1992, 2008)</i>	73
Tabla 12. <i>Declaración de Kundapur (1996) (tomado de Hart, 2008)</i>	77
Tabla 13. <i>Distribución de la muestra por edad</i>	142
Tabla 14. <i>Descripción de la muestra por género, nivel de experiencia en órganos de participación, curso escolar y ciudad/municipio</i>	143
Tabla 15. <i>Frecuencia de niñas y niños pertenecientes a los Grupos de Participación (GP) y Grupos de No Participación (GNP) por curso escolar</i>	144
Tabla 16. <i>Tipos de derechos generados espontáneamente por las chicas y chicos de este estudio</i>	181
Tabla 17. <i>Número medio de derechos generados espontáneamente por curso escolar</i>	183
Tabla 18. <i>Derechos más nombrados por curso escolar</i>	183

Tabla 19. <i>Derechos más nombrados por grupo (GP y GNP)</i>	185
Tabla 20. <i>Media derechos de participación generados por los grupos GP y GNP</i>	192
Tabla 21. <i>Responsabilidades generadas espontáneamente por las y los participantes de este estudio</i>	194
Tabla 22. <i>Número medio de responsabilidades generadas espontáneamente por curso escolar</i>	195
Tabla 23. <i>Responsabilidades más nombradas por curso escolar</i>	196
Tabla 24. <i>Responsabilidades más nombradas por grupo</i>	197
Tabla 25. <i>Responsabilidades sociales generadas por el GP y el GNP</i>	203
Tabla 26. <i>Definiciones de Participar</i>	204
Tabla 27. <i>Elementos necesarios para participar generados espontáneamente</i>	211
Tabla 28. <i>Distintos tipos de decisiones tomadas en el hogar</i>	222
Tabla 29. <i>Puntuaciones medias globales de autonomía en el hogar por curso escolar</i>	238
Tabla 30. <i>Tipos de decisiones tomadas en la escuela</i>	243
Tabla 31. <i>Puntuación media global de autonomía escolar por curso</i>	255
Tabla 32. <i>Distribución de la muestra por edad</i>	272
Tabla 33. <i>Distribución de la muestra por género</i>	273
Tabla 34. <i>Frecuencia de familias migrantes según el país de origen</i>	273
Tabla 35. <i>Nivel de estudios de la muestra</i>	274
Tabla 36. <i>Número de hijas e hijos</i>	275
Tabla 37. <i>Tipo de asociaciones en que participan las Familias del Grupo de Participación (FGP)</i>	276
Tabla 38. <i>Distribución de los grupos</i>	277
Tabla 39. <i>Distribución de la muestra por grupos según nivel de experiencia en estructuras participativas de las familias y de sus hijas e hijos</i>	278
Tabla 40. <i>Sobre el concepto de infancia</i>	280

Tabla 41. <i>Tipo de decisiones y acciones que pueden ser realizadas por niñas y niños de distintas edades</i>	284
Tabla 42. <i>Expectativas evolutivas de las familias</i>	286
Tabla 43. <i>Tipos de derechos generados espontáneamente por madres y padres</i>	296
Tabla 44. <i>Derechos generados por las familias con HGP y familias HGNP</i>	298
Tabla 45. <i>Derechos generados por las familias FGP y FGNP</i>	299
Tabla 46. <i>Derechos de 4ª Generación para familias con HGP y familias con HGNP</i>	308
Tabla 47. <i>Derechos de 4ª Generación para FGP y FGNP</i>	308
Tabla 48. <i>Sobre la participación infantil</i>	309
Tabla 49. <i>Influencia de la participación en niñas y niños</i>	315
Tabla 50. <i>En lo referente a tu hija o hijo, ¿Quién decide los siguientes aspectos?</i>	317
Tabla 51. <i>Toma de decisiones para las FGP y las FGNP</i>	321
Tabla 52. <i>Media de derechos generados totales y por categorías</i>	331

Agradecimientos

Desde hace tiempo que sueño (literalmente) con escribir esta parte de mi tesis doctoral, parecía que nunca iba a llegar, y llegó.

Así que ahora, después de tanto tiempo y tanto trabajo, espero no dejarme a nadie en el tintero. Porque al fin y al cabo, después de estos de años, he llegado a comprender que una tesis es un documento siempre vivo, y que como tal, se alimenta de nuestras experiencias, aprendizajes, sueños, ilusiones y fracasos. Por lo que en definitiva, es un documento que tiene mucho de muchas personas.

Yo vengo de un barrio obrero, el Pozo del Tío Raimundo, Vallecas, un barrio que en los años 80 (mi época de colegio) no tenía especialmente buenas expectativas hacia sus niños y niñas. Allí fui a un colegio de monjas, quienes trabajaban (y trabajan) día a día junto con vecinos y vecinas para que conseguir una vida digna para todas ellas, y un futuro mejor para sus hijas e hijos. Gente obrera, como mis abuelos, que emigraron del campo a la ciudad, que pasaron penurias, hambre y una posguerra. Que vivieron en chabolas hasta que consiguieron sus casas trabajando de sol a sol. Gracias a mis abuelos, a algunas monjas y a un buen sistema de becas, hoy puedo estar escribiendo estas líneas.

Voy a empezar agradeciendo al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM el cariño que siempre me ha mostrado. En especial a Liliana, compañera y directora de esta tesis, mil gracias por tu paciencia, tu interés, tus ganas incombustibles de seguir y pelear... y por esas fantásticas correcciones en color fucsia; y también a Antonio, gracias por hacerme sentir como en casa.

Gracias a los niños y niñas de Rivas, especialmente a todos y todas los que han pasado por el Foro Infantil, aunque algunos ya no seáis tan niños. Gracias por compartir vuestra visión del mundo, por hacernos ver cada día que hay motivos suficientes para protestar y sonreír y sobre todo por darnos los motivos y argumentos suficientes para convencernos de que sí podéis. No me olvido tampoco de todos los educadores y educadoras que durante estos 12 años que llevo trabajando en Rivas he tenido la oportunidad y enorme suerte de conocer. Gracias

a Ana, Sheila, Joaquín, Quique, Vero, Almu, Edu, Elsa, Montaña, Mónica... tras 12 años la lista es muy larga, pero gracias a todos y todas porque de cada uno siempre me quedé con algo y mucho aprendí.

Gracias también a las ciudades que han colaborado en este estudio, especialmente a sus técnicos: Silvia, Ana y Mariano, personas que siguen creyendo en el potencial de la participación social de todas las personas, sin distinción alguna, y que debe ser obligación de las administraciones públicas favorecerla y promocionarla.

Y a una ciudad en especial, la de Rivas Vaciamadrid, colaboradora también en este estudio, pero además, ciudad en la que trabajo. Gracias especialmente a las personas que trabajan en la Concejalía de Infancia y Juventud, personas con las que comparto cada día proyectos, ideas, ilusiones... y también, porque no, enfados y fracasos. En especial gracias a quienes han sufrido mis idas y venidas, mis locas ideas y mis discusiones: a Luis, por ser nuestro gran sensei; a Salva, por ese humor a lo Monty Payton; a Ana por convertirse en la TiaAna y a Raquel, por haberse caído en la martita de las emociones y contagiarnos a todos.

Gracias a toda mi gran y extensa familia, tanto Seguro como Gómez, y también a la política, Oliva, porque sin vosotros y vosotras el viaje nunca sería igual de emocionante. Gracias especialmente por estar siempre ahí, y aunque a veces no hablemos en mucho tiempo, reconforta saber que sólo hace falta descolgar el teléfono (o mandar un WhatsApp).

Y por último, aquellas personas que hacen girar mi mundo. A mis soles, mis lunas y mis estrellas.

A mi hermana Jérica, gracias por estar siempre, por esa adolescencia eterna que aún te acompaña, y por qué mirarte siempre es mirar al mar, nuestro mar.

A David, compañero de viaje, gracias por tu paciencia, por soñar conmigo, por ayudarme a levantarme tras cada caída, por apoyar siempre mis ideas, por esperarme siempre y ser, siempre, el punto de apoyo que necesito para mover el mundo.

A Alejandro, mi pequeño principito, quien vino a dibujarme un arcoíris en el corazón y quien me recuerda día a día, que la vida está llena de pequeños momentos que son los que nos hacen sentir que estamos vivos.

A mi madre y a mi padre. Gracias por hacer que yo existiera, gracias por decirme “tú puedes”, “llegarás donde quieras”, “si lo quieres, ve a por ello”. Gracias por empujarme siempre a perseguir mis sueños, sin olvidar de dónde vengo. Gracias por vuestra fuerza de vida, por haber trabajado incansablemente para darme oportunidades que vosotros no pudisteis tener; gracias, gracias, gracias y mil veces gracias, por aún hoy acompañarme en todo momento, aunque sea mirándome desde vuestra nube.

Capítulo 1.

**Del “infale” al “partem capere”:
Infancia, ciudadanía y
participación social**



Introducción

El concepto de infancia es uno de esos términos que son muy complejos y difíciles de definir dado que se trata no solo de un concepto que ha ido cambiando de forma significativa a lo largo de los años, sino que también constituye una construcción sociocultural, ya que implica una visión distinta acerca de cuáles son las necesidades y capacidades que tienen que ser desarrolladas por niñas y niños en función del contexto cultural en el que nos situemos. Al mismo tiempo que aborda la cuestión de cómo entienden y responden las distintas sociedades ante dichas necesidades y capacidades. De hecho, el estudio de la historia de la infancia constituye un campo de estudio relativamente reciente, ya que empieza con el estudio realizado por el historiador francés Phillip Ariès (1960) en este campo con su libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. En dicho trabajo, Ariès nos muestra que la infancia tiene una historia. Estudia los cambios que se producen a lo largo del tiempo y en diferentes culturas en las representaciones que se tienen sobre la infancia, el trato que dan las personas adultas a niños y niñas, y cómo son las experiencias vividas en la infancia. Si bien el énfasis dado en esta obra se centra en las representaciones sociales relacionadas con la infancia y en la descripción de las experiencias vividas en esta etapa, una extensión de este enfoque, tal como sugiere Cunningham (1998), consiste en poder analizar cómo impactan estas construcciones socioculturales sobre la infancia en las vidas de niñas y niños.

De hecho, incluso en la actualidad no siempre se alcanza un consenso respecto a algunas cuestiones, tales como cuáles son las edades que abarca esta etapa, quienes forman parte de esta etapa del desarrollo, o qué derechos y responsabilidades tienen niñas y niños de distintas edades. Una de las razones por las que esto ocurre es debido a que el concepto de infancia, tal como lo entendemos en la actualidad, no siempre ha sido el mismo. De modo que el concepto que tenemos actualmente

respecto a lo que constituye la infancia, si bien ha ido cambiando a lo largo de los años, puede decirse que es relativamente reciente y no se remonta más allá del siglos XVII o XVIII, tal como hemos señalado antes (Ariès, 1960).

Como señala King (2007), podría decirse que una de las mayores contribuciones de Ariès, es el hecho de haber planteado la idea de la historicidad de la infancia. Es decir, la idea de que la infancia no es una condición esencial, una constante a través del tiempo, sino que más bien debería ser considerada como un concepto cambiante a través del tiempo. De hecho, podemos decir que aunque si bien desde un punto de vista psicológico, la infancia atraviesa por distintas fases del desarrollo, que siguen una secuencia evolutiva, no obstante, la comprensión que tenemos sobre la infancia difiere en función del contexto histórico y sociocultural en el que nos situemos. Al igual que difiere la forma en que esta etapa del desarrollo humano es experimentada por las personas adultas y por niñas y niños.

A lo largo del siguiente apartado nos centraremos en poner ejemplos que muestran cómo, ser niña o niño no ha sido ni es, un concepto sencillo de definir básicamente porque no siempre ha existido y porque como también veremos, se trata de una construcción histórica y social.

El concepto de infancia como construcción histórica y sociocultural

Si nos centramos en analizar cuáles son los cambios que se han producido a lo largo de la historia en relación al concepto de infancia, podemos observar cómo la infancia entendida como una etapa del desarrollo humano diferenciada y con sus propias características, no aparece como tal sino hasta el siglo XVII, alcanzando su mayor reconocimiento a partir de la obra de Rousseau *Emilio o de la educación* en 1762. Será a partir de entonces cuando se considere a la infancia como una etapa diferenciada de la vida adulta, pero fundamental para el desarrollo de ésta. Al mismo tiempo que se defiende la importancia de la educación como un medio para asegurar dicho desarrollo.

Autores como Delval (1994) y autoras como Ochaita y Espinosa (2004) han señalado la gran relevancia que tienen dos obras publicadas en la década de los años 60 y 70, y que pueden ser consideradas como pilares fundamentales a partir de los cuales se empieza a estudiar de forma rigurosa y sistemática la historia de la infancia. Dichas obras corresponden a los trabajos de Ariès (1960) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* y al de DeMause (1974) *La evolución de la infancia*. Si bien ambos autores llevan a cabo un análisis de las representaciones de la infancia a lo largo de la historia, puede decirse que las conclusiones a las que llegan son bien distintas.

Ariès (1960) sostiene que el concepto de infancia no aparece hasta el siglo XVII. Antes de este momento, niñas y niños son vistos como personas adultas en miniatura, como seres con gracia no muy distintos a los animales. Este hecho hacía que la niñez disfrutase de libertad, ya que al ser tratada como si estuvieran en la etapa de adultez, tenían libertad de movimiento y podían relacionarse con personas muy variadas, lo que les proporcionaba una amplia variedad de experiencias.

DeMause (1974) es contrario a estas ideas, y sostiene que la idea de infancia aparece desde la antigüedad, mientras que lo que sí ha variado con el tiempo son las relaciones que las personas adultas establecen con la infancia.

Buenaventura Delgado (1998) realiza un recorrido histórico de la infancia partiendo de las culturas antiguas occidentales, hasta llegar a nuestros días, aunque si bien centrando su análisis fundamentalmente desde una perspectiva más bien eurocéntrica de la infancia.

Así, parte de culturas como Egipto, Mesopotamia y Persia, y como ya entonces se tenía conciencia de la existencia de la infancia y de los cuidados que había que proporcionarles (p.ej., la práctica de la circuncisión, los métodos para salvaguardar a los niños del “mal de ojo”, el tipo de educación que debían recibir, restringida ésta a las clases altas), aunque también por otra parte eran frecuentes otras prácticas como los sacrificios infantiles para los dioses.

Pasa por la historia de la Grecia antigua, Roma y la Edad Media, para destacar en el siglo XIII, las figuras de Ramón Llull y Alfonso X el Sabio en nuestro país. Del primero, Ramón Llull, resalta su obra, titulada *Llibre d'Evast e d'Aloma e de*

Blanquerna, publicada en 1283 donde explica el tipo de educación que se debe dar a los hijos. Destaca en esta obra la defensa por la *crianza natural* del niño y la niña a cargo de la madre, respetando la forma de tratarlo, alimentarlo y vestirlo. Del segundo, Alfonso X el Sabio, resalta sus obras *Las Partidas* y *Las Cántigas*, que permiten hacer un análisis pormenorizado de la vida diaria de la sociedad de la época.

Las sociedades seguían avanzando en su idea de la importancia de la educación desde la primera infancia y la importancia de descubrir los mejores métodos para instruir a cada niño en lo que fuera bueno. Llegamos así hasta los siglos XVIII y XIX, donde aparecen dos obras que van a tener gran repercusión pedagógica. Por un lado están aquellas que hacen referencias a los *niños salvajes*, siendo la más famosa la de *Víctor, el salvaje de Aveyron* de J. M. Itard en 1801 y por otro lado, la obra *Emilio* de Rousseau en 1762, donde se plantea la importancia de la enseñanza natural, haciendo especial hincapié en el amor, el apego y la naturaleza infantil.

Llegamos así al siglo XX, denominado por Buenaventura como *el siglo del niño*, ya que no es hasta este momento histórico en el que la infancia es plena y explícitamente reconocida como una etapa del desarrollo humano con sus propias características y necesidades y donde los grandes avances científicos influyen de manera directa en la manera de ver, y por ende de enseñar a la infancia. Aparece la *paidología* que pretendía ser una ciencia nueva dedicada exclusivamente al estudio del niño. Aparecen también los primeros test para medir las distintas capacidades mentales y se crea el concepto de cociente intelectual. Será también en este siglo cuando empieza a surgir legislación a nivel internacional a favor de la infancia.

Por lo tanto, como acabamos de ver en este breve repaso, el concepto de infancia, tal como la reconocemos ahora, ni es universal, ni ha existido siempre. La infancia es una representación social que depende tanto de la sociedad en la que se crea como del momento histórico en el que se desarrolla. De modo que cada sociedad ha ido construyendo su concepto de infancia a lo largo de la historia, y este ha ido variando a lo largo del tiempo (Casas, 2006, 2010; Mayal, 2000, 2006; Morrow, 1999; Smith, 2007).

Representaciones sociales de la infancia

Podríamos definir *representación social* como un conocimiento construido socialmente, partiendo de ideas, concepciones y visiones compartidas, que nos sirven de base para interpretar la realidad social. Estas representaciones pueden llegar a tener una influencia importante en la forma en la que interactuamos con la infancia. Pero no sólo eso, sino que en función de nuestra interpretación de la realidad, de lo que está ocurriendo, podremos llegar a establecer las formas o maneras en que afrontamos la realidad y en que nos planteamos acciones o soluciones en base a dichas representaciones. Desde esta perspectiva, no sólo nos estamos representando socialmente a la infancia en un momento determinado, sino que también estamos interpretando y representando lo que niñas y niños son capaces o no de hacer en distintos momentos y etapas de sus vidas, cuáles son sus necesidades, cuáles son las distintas situaciones o problemas a los que se enfrentan en cada una de estas etapas, cómo pueden resolverlos, etc. Y todo esto a su vez, determinará no sólo la forma en la que las personas adultas establecemos relaciones con la niñez, sino que también influirá en el tipo de soluciones que nos planteamos para hacer frente a sus problemas.

En la actualidad, en nuestra sociedad, existen diferentes concepciones o representaciones sociales de la infancia. Si bien algunas de ellas han ido apareciendo en distintos momentos históricos, podría decirse que muchas de ellas aún se mantienen en la actualidad.

En cuanto a la forma de conceptualizar la infancia y la adolescencia, por su parte, Martínez y Ligeró (2003) hacen referencia a la dificultad que tiene definir esta etapa. De hecho, estas autoras señalan cómo muchas veces, las personas adultas cuando nos referimos a niñas, niños y adolescentes lo hacemos a través de la utilización de ciertas metáforas e imágenes, las cuales reflejan de forma implícita nuestras representaciones sobre la infancia y la adolescencia. Algunas de ellas resultan muy significativas, como cuando los consideramos como “seres en cambio o en proceso, seres inestables, propiedad privada de los padres, seres vulnerables

que deben ser protegidos o seres no racionales, indómitos y conflictivos” (Martínez y Ligeró, 2003, p.54).

En la Tabla 1 presentamos de manera resumida, algunos de los principales tipos de representaciones sociales de la infancia que están presentes en la actualidad, basándonos en la propuesta de Alfageme, Cantos y Martínez (2003). Como puede apreciarse en la Tabla 1, partimos del hecho de que las representaciones de la infancia deben ser entendidas como un conjunto de construcciones socioculturales e históricas, las cuales pueden llegar a encontrarse algunas de ellas presentes de forma simultánea, y en ocasiones en tensión permanente, dentro de las representaciones sociales que son mantenidas por las personas adultas.

Tabla 1

Representaciones sociales de la infancia y la adolescencia.

Tipo de representación	Características
a) Representación idealizada de la infancia (como etapa de desarrollo)	Se sobrevaloran especialmente algunos rasgos positivos de la infancia como una etapa del desarrollo idílica, en la que niños y niñas son vistos como seres inocentes, puros, felices, vulnerables, y que necesitan ser protegidos por las personas adultas.
b) Representación negativa de la infancia y la adolescencia asociada a situaciones de conflicto	Imagen social de la infancia y adolescencia asociada a situaciones de conflicto. La incapacidad para afrontar y resolver con éxito situaciones problemáticas de distinto tipo, puede ir acompañada en muchas ocasiones de representaciones negativas asociadas a estas etapas del desarrollo. Esta situación puede hacer que en algunas ocasiones se recurra a la intervención de otras personas o instituciones del ámbito público para resolver los conflictos. De modo que cuando la familia no sabe o no es capaz de resolver los problemas surgidos con sus hijas e hijos en algunos contextos, cuando tiene dificultades para establecer y mantener unas pautas de comportamiento socialmente aceptadas, o cuando han existido comportamientos socialmente considerados como <i>problemáticos</i> , <i>anormales</i> o <i>deficitarios</i> desde un punto de vista social, puede llegar a considerarse como legítima la intervención de lo público (a través del Estado y sus instituciones). De modo que en este caso lo público, la intervención de instituciones públicas, se utiliza ante situaciones de conflicto. Así por ejemplo, en el caso de los adolescentes, se habla mucho de la <i>conflictividad de los adolescentes</i> , en donde el conflicto se convierte en el eje de identidad de esta etapa.
c) La infancia se enmarca sólo dentro del ámbito de lo privado, siendo invisible desde un punto de vista social. Falta de reconocimiento de la infancia como colectivo social y como sujetos de derechos. A su vez, se remarca el sentido de “propiedad” de padres y madres sobre la infancia.	La infancia es considerada por las personas adultas como algo que existe sólo dentro del ámbito de lo privado, siendo invisible desde el punto de vista social, llegando a negar a niñas y niños su existencia como colectivo social y político con derechos y necesidades propias. Las niñas y niños no son reconocidos como auténticos actores sociales, como sujetos de derechos, en contraste con el reconocimiento que se otorga a la familia como sujeto social. De modo que la infancia suele definirse enmarcándola exclusivamente dentro de lo que constituye el ámbito privado de la familia, sin reconocer la posibilidad de que niños y niñas posean una entidad individual propia más allá del contexto familiar y con unos derechos propios y con capacidades para participar y tomar decisiones activamente en distintos contextos de sus vidas. Además se entiende que son las madres y los padres, las únicas personas que están legitimadas para decidir e intervenir sobre las vidas de las niñas y niños, de modo que el resto de personas o entidades sociales (docentes, servicios sociales, etc.) sólo pueden llegar a intervenir en situaciones y contextos específicos, pudiendo ser vividas como intromisión en la vida privada de las familias.
d) Las niñas y niños son vistos como seres inmaduros, incapaces, necesitados de protección y cuidado, como “promesas” de un futuro que está por llegar.	La infancia es considerada como compuesta por personas inmaduras, incapaces, necesitadas de protección y cuidado, en formación. Las representaciones sociales de la infancia se han centrado en ver a las niñas y los niños como <i>“personas que todavía no son capaces de...”</i> , en contraste con la idea de que las personas adultas que son vistas como <i>personas que sí son capaces</i> (Casas, 2006). Entendidas además como seres “del futuro” obviando su presente.

No obstante, para poder abordar y comprender en profundidad el concepto de infancia, teniendo en cuenta su amplio y complejo significado, no es suficiente tener en cuenta cuáles son sus distintos significados psicológicos o socio-históricos. Debemos asumir, tal como señala Mayal (2000), que el tema de la infancia es también un tema político, ya que somos las personas adultas las que establecemos qué es lo que necesitan los niños y las niñas bajo nuestra perspectiva, y en base a estas ideas pondremos en marcha o priorizaremos unas políticas de infancia frente a otras. Por lo tanto, para conocer realmente la realidad de niñas y niños deberemos ser capaces de romper con muchas de las estereotipadas y limitadas representaciones sociales actuales que tenemos de ellas y ellos, y reconocerles su auténtico espacio político y social como ciudadanas y ciudadanos del presente y no solo del futuro.

De los derechos humanos a los derechos de la infancia

Paralelamente al reconocimiento de la infancia como colectivo social y como sujeto de derechos, y de modo también paralelo al reconocimiento de la necesidad de unos derechos universales a todos los seres humanos como derechos positivos, se van desarrollando derechos específicos con el objetivo de proteger a aquellos colectivos más vulnerables, entre ellos, la infancia.

Mencionaremos a continuación, aquellos documentos que consideramos más relevantes, como son la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) es un documento declarativo, no vinculante, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en París, que recoge los derechos humanos considerados básicos.

Este documento, junto con los *Pactos Internacionales de Derechos Humanos* de 1966 (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos) y sus correspondientes protocolos facultativos (documentos que establecen procedimientos o desarrollan aspectos particulares de los mismos), conforman la *Carta Internacional de Derechos Humanos*.

La DUDH se compone de un preámbulo y treinta artículos, que recogen derechos de carácter civil, político, social, económico y cultural.

Tal como señala Amnistía Internacional, de manera genérica podría establecerse la siguiente clasificación de los Derechos Humanos:

- a) **Principios Generales:** artículos 1 y 2.
- b) **Derechos civiles y políticos:** artículos 3 al 21.
- c) **Derechos económicos y sociales:** artículos 22 al 25.
- d) **Derechos culturales:** artículos 26 y 27.
- e) **Ciudadanía y comunidad internacional:** artículos 28 al 30.

Si atendemos al tipo de derechos incluidos en este documento, podemos observar que la DUDH recoge los llamados *derechos de primera y segunda generación*, haciendo referencia en el primer caso a los derechos civiles y políticos, y en el segundo caso a los derechos económicos, sociales y culturales. Antes de seguir, es importante destacar, que esta clasificación sobre lo que Vasak (1979) denominó *generaciones de derechos* no está relacionada con la importancia o necesidad de los derechos, sino que se trata de una división más bien temporal y centrada en los contenidos, que nos permite ver la evolución histórica de los mismos, tal como veremos a continuación.

Los derechos civiles y políticos son los llamados de *primera generación* y nacen con la pretensión de limitar el poder o la influencia del Estado en la vida de los individuos. Se encuentran marcados por el *principio de libertad*. Dentro de estos

derechos estarían, por ejemplo, el derecho a la vida, el derecho a la libertad, el derecho a no ser discriminado, el derecho a la seguridad de la persona, el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia, religión y movimiento.

Los derechos económicos, sociales y culturales pertenecen a la llamada *segunda generación* de derechos humanos, inspirados en el *principio de igualdad*, exigen la intervención del Estado para garantizar el acceso igualitario de los derechos anteriores. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, el derecho a un nivel de vida adecuada, el derecho a la educación, el derecho a la seguridad social o el derecho al trabajo. Si bien, como señala Bobbio (1991), los derechos de segunda generación, que tienen una buena muestra en todas las declaraciones nacionales e internacionales, no se encuentran realmente protegidos.

En la segunda mitad del siglo XX surgen los llamados derechos de *tercera generación*, regidos por el *principio de solidaridad* y son declaraciones sectoriales cuyo objetivo es la defensa de colectivos más vulnerables (p.ej., indígenas, mujeres, niños y niñas o minorías étnicas). Hacen especial referencia al derecho a la conservación del medio ambiente, el derecho a la conservación del patrimonio cultural y natural, el derecho a la paz, el derecho al desarrollo, el derecho a la asistencia humanitaria, etc. Esta tercera generación de derechos no ha alcanzado aún el respaldo legislativo en los ordenamientos jurídicos de las dos generaciones anteriores (Escámez, 2004), al mismo tiempo que ha sido considerada por algunos autores como una categoría demasiado heterogénea y amplia que no permite comprender bien de qué se trata (Bobbio, 1991). Mientras que otros autores como Lafer (1988) señalan que los derechos de tercera generación no tienen como sujeto a los individuos sino a los grupos humanos, como la familia, el pueblo, la nación, la humanidad.

Autores como Bustamante (2001) comienzan a hablar de una *cuarta generación* de derechos humanos que surge en el siglo XXI como consecuencia de los avances tecnológicos. Serían las nuevas formas que adquieren tanto los derechos de las tres generaciones como las formas de atacar y defender los mismos en un nuevo entorno, el ciberespacio, como es el caso de los derechos digitales, por ejemplo. Roger G. Gentelman, escribe en 1997 un primer borrador de la

Declaración de los Derechos Humanos en el Ciberespacio, con motivo del 50º aniversario de la DUDH que se celebraría un año más tarde. Tal como el propio Gentelman señalaba, se trataría de “elaborar un texto que extienda los derechos básicos más allá del derecho a la vida, la libertad y la lucha por conseguir la felicidad, e incluya la libertad de acceso a la información, expresión, asociación y educación en línea” (Suñe Lima, 2008).

Otros autores, sin embargo, como Peces Barba (1995) o Perez Luño (1991) sugieren que en esta llamada cuarta generación, se encuentran los derechos relacionados con el cuidado del medio ambiente, el derecho al desarrollo, el derecho a la paz, los derechos relacionados con la bioética y la manipulación genética, o los derechos de las generaciones futuras.

Una cuestión interesante en relación a los derechos de tercera y cuarta generación es la que plantea Bobbio (1991) cuando señala que hasta ahora en estos casos no podemos hablar propiamente de derechos, sino más bien de aspiraciones ideales que bajo el nombre de derechos adquieren un título de nobleza:

Proclamar el derecho de los individuos de cualquier parte del mundo (los derechos humanos son de por sí universales) a vivir en un ambiente no contaminado no quiere decir otra cosa que expresar la aspiración a una legislación futura que imponga límites al uso de sustancias contaminantes. Pero una cosa es proclamar este derecho, y otra satisfacerlo efectivamente. El lenguaje de los derechos tiene sin duda una gran función práctica, que es la de dar particular fuerza a las reivindicaciones de los movimientos que exigen para sí y para los demás la satisfacción de nuevas necesidades materiales y morales, pero se convierte en engañosa si oscurece u oculta la diferencia entre el derecho reivindicado y el derecho protegido. (Bobbio N., 1991, p.22)

Coincidiendo con la tercera generación de derechos humanos y ante la evidencia de la necesidad de proteger especialmente los derechos de diferentes colectivos que, por diferentes motivos eran, y son, más vulnerables, es donde surgen los derechos de la infancia.

Aunque, tal como señala Liebel (2006), no debemos perder de vista que si bien los derechos humanos nacieron bajo la demanda de libertad ciudadana, los

derechos de la infancia nacen bajo la necesidad de protegerlos, no ya por el hecho de ser niñas y niños, sino por proteger y garantizar su futuro.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)

La Convención sobre los Derechos del Niño tiene su origen en *la Declaración de Ginebra* de 1924 redactada por Eglantyne Jebb, fundadora de la organización internacional *Save the Children*. La propuesta de Jebb fue aprobada por la Sociedad de Naciones el 26 de diciembre de 1924. Esta Declaración reunía 5 puntos que, tal como señala Liebel (2006), no pueden ser considerados auténticos derechos ya que establecía las obligaciones que tienen las personas adultas con respecto a la infancia.

Tras la II Guerra Mundial, y sus efectos devastadores sobre la población, especialmente sobre la infancia, se propone a la ONU que ratifique la Declaración. Tras un largo debate sobre la necesidad de una declaración específica sobre los derechos de la infancia, cuando ya existía la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1959 (11 años después de la DUDH), se aprobó la *Declaración de los Derechos del Niño*. Esta declaración carece de carácter vinculante (no es de obligado cumplimiento para los Estados que la ratifiquen) y sigue manteniendo un marcado carácter proteccionista, aunque contiene importantes avances respecto a la Declaración de Ginebra, ya que por ejemplo, se considera al niño no sólo como persona a la que proteger, sino también como titular de derechos, se sugiere una edad mínima para trabajar y se sitúa al mismo nivel la necesidad de salud física con la necesidad de autonomía, a la vez que se plantea el derecho a una educación básica gratuita.

A raíz de los debates sobre el propio concepto de infancia (como se cita en el apartado anterior sobre este tema) y sus necesidades, en 1989 se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (de ahora en adelante CDN), ratificada en España un año más tarde. Este documento es considerado como el primer tratado universal y multilateral que considera a niñas y niños como sujetos de derechos y no como objetos pasivos del derecho a ser protegidos. Tiene carácter

vinculante para todos los Estados que lo han ratificado, tratándose actualmente del tratado internacional más ratificado de la historia. De hecho, solo Estados Unidos, Somalia y Sudán del Sur no la han ratificado. Además, concibe a niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas en desarrollo e implica a los Estados en la necesaria cooperación internacional en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales, haciendo compatible la universalidad de los Derechos de la Infancia con el respeto y la defensa de las diferencias culturales.

Como señala Melton (2005), en un periodo en que la Guerra Fría estaba acabando, la CDN supo recoger la importancia de los derechos civiles y políticos del bloque occidental-capitalista, con el énfasis de los derechos sociales y culturales del bloque oriental-comunista.

En definitiva, tal como señala el Comité de los Derechos del Niño, los derechos de niñas y niños, deben ser considerados como los derechos humanos de la infancia. Al mismo tiempo que se plantea la necesidad de analizar las actividades generales en materia de derechos humanos de los últimos decenios y utilizar la experiencia para promover el respeto de los derechos de niños y niñas, evitando que perduren criterios de carácter caritativo y paternalista en la manera de abordar las cuestiones relacionadas con la infancia. De hecho, creemos que tiene mucha razón Melton (2005) cuando señala que lo que los ciudadanos -y los propios Estados- deberían hacer en este caso es no solo plantearse la pregunta de si su país se ha adherido a la CDN, sino qué es lo que nuestros países han aprendido de la CDN. Esta cuestión amplía el foco desde el propio gobierno a las distintas organizaciones que influyen y ponen en práctica las políticas públicas relacionadas con la infancia.

En nuestro país, previo a la aparición y ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, ya se produjeron, tal y como señala Gaitán (2011), diversos cambios legislativos que iban en el sentido de afianzar los derechos de niños y niñas, especialmente los referidos a los derechos de provisión y protección, y también los de participación, aunque en menor medida.

El propio estatus de infancia ya se ve modificado al incluir la Constitución Española de 1978, en su artículo 14, que “Los españoles son iguales ante la ley, sin

que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Leyes posteriores fueron incidiendo en la universalización de los derechos a toda la población. Así por ejemplo, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 o la Ley General de Sanidad de 1986, ponen el énfasis en derechos universales como la educación o la sanidad. Asimismo, las Leyes 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio y la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, ponen en el mismo nivel de reconocimiento de derechos a todos los hijos e hijas independientemente de su condición de nacimiento.

Tras la aprobación de la CDN y su posterior ratificación, continuó esta expansión de reconocimiento de titularidad de derechos, si bien, tal como señala la propia Gaitán (2011), en numerosas ocasiones con más entusiasmo en la retórica que en los hechos finales.

Clasificación de los derechos de la infancia.

La CDN consta de 54 artículos que establecen grupos de derechos especiales que pueden ser clasificados de diferentes maneras. La clasificación que más éxito ha tenido, es la utilizada por UNICEF y que establece 3 grupos de derechos, conocidos como las “3 Ps”: derechos de Protección, Provisión y de Participación. Esta clasificación puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Clasificación de los Derechos de la Infancia (UNICEF, 2007)

TIPOS DE DERECHOS	DESCRIPCIÓN
Derechos de Protección	Incluye todos aquellos derechos que hacen referencia explícita a la necesidad de proteger a niños y niñas contra cualquier forma de maltrato (físico o mental), trato negligente, cualquier forma de explotación o tortura. Asimismo, señala la necesidad de prestar ayudas especiales en caso de desastre natural o guerra y de no someterles a la pena de muerte. Arts. 4, 11, 19-22, 32-41.
Derechos de Provisión (Supervivencia y Desarrollo)	Incluyen todos aquellos aspectos considerados necesarios para el adecuado desarrollo de la infancia, tales como educación, sanidad, vivienda, alimentación, etc. En definitiva, todo aquello que deben tener para garantizar su desarrollo integral permitiéndoles alcanzar el mayor grado de desarrollo posible. Exigen no sólo la existencia de los derechos, sino el acceso a los mismos. Algunos artículos hacen referencia explícita a la infancia refugiada, con discapacidad o perteneciente a minorías. Arts. 4-10, 14, 18, 20, 22-31, 42.
Derechos de Participación	Son todos aquellos derechos que garantizan que niños y niñas puedan ejercer como ciudadanas y ciudadanos. Se garantiza que puedan tener acceso a una información adecuada, expresarse libremente, elegir su religión, celebrar reuniones pacíficas, formar asociaciones. También se garantiza el derecho al descanso y al juego, así como su participación en la vida cultural y artística. Arts. 4, 12-17.

En nuestra opinión, resulta muy interesante la crítica que hace Quennerstedt (2010) a esta clasificación, cuando señala que la primera vez que aparece dicha clasificación en la literatura se hace para clasificar de manera sencilla el articulado y no los derechos. Dicha propuesta fue realizada en 1990 por Hammarberg (1990,

1995) quien establece que esta división puede tener un carácter pedagógico, pero que reducir la CDN a derechos de Provisión, Participación y Protección puede llegar a ser demasiado simplista. Por su parte, Lansdown (1994) señala que más bien son los principios de la Convención, y no los derechos, los que pueden ser categorizados en Provisión, Protección y Participación, y que los diferentes artículos se pueden conectar a estas categorías de principios. Así, explica que los artículos de provisión, reconocen los derechos sociales; los artículos de protección recogen el derecho a no ser discriminados, sufrir abusos o explotación; y los artículos de participación recogen los derechos civiles y políticos de la infancia.

Quennerstedt se cuestiona por las razones y por la necesidad que llevan a tener que “inventarse” una nueva clasificación sobre los derechos (de Provisión, Protección y Participación), cuando ya estaban bien asentados los conceptos de derechos civiles, sociales y políticos en relación a los derechos humanos. En esencia, esta diferente nomenclatura nos lleva a poner el acento en diferentes aspectos. Así por ejemplo, si hablamos de los derechos de provisión, se entiende que son las personas adultas quienes deben proveer o que los niños deben ser provistos, dejando a la infancia en una situación de mera “receptora”. En contraste, si hablamos de que niños y niñas tienen derechos civiles, sociales y políticos, estamos posicionando a la infancia como protagonista y titular de dichos derechos.

También resulta interesante la relación entre los derechos humanos y los derechos de la infancia. Para algunos autores los derechos de niños y niñas son un marco más amplio que de los derechos humanos (Alderson, 1999; Bennet y Hart, 2001). Por su parte, Bobbio (1991) describe los derechos de la infancia como un paso en la expansión de los derechos humanos durante el último medio siglo. Y por último, Grover (2007) hace hincapié en que los derechos de niñas y niños son los mismos que ya aparecen en las declaraciones de derechos humanos, y que los derechos que encontramos en la Convención, son los mismos derechos que se aplican a cualquier persona.

Tal como Quennerstedt (2010) propone, si los derechos de la infancia emanan de los derechos humanos, aunque su origen sea distinto, lo lógico sería

que se utilizara la misma terminología, para terminar de situar a niños y niñas como auténticos titulares de derechos.

Basándonos en esta idea, hemos clasificado el articulado de la CDN, teniendo en cuenta dos categorías de derechos: derechos civiles y políticos, y derechos económicos, sociales y culturales, tal como puede verse en la Tabla 3.

Tabla 3

Propuesta de clasificación del articulado de la CDN (Fuente: elaboración propia)

CLASIFICACIÓN DERECHOS DE LA INFANCIA	
DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Art. 2: No discriminación ✓ Art. 6: Vida ✓ Art. 7: Nombre y nacionalidad ✓ Art. 8: Privación de la identidad ✓ Arts. 9, 10, 18 y 21: Familia ✓ Art. 11: Traslados ilícitos ✓ Arts. 12, 13, 14, 15 16 y 17: Libertad de opinión, expresión, pensamiento, conciencia religiosa, asociación, derecho a la intimidad y al acceso a la información ✓ Art. 30: Pertenencia a minorías étnicas ✓ Arts. 37 y 38: no ser sometido a torturas ni participar en conflictos armados ✓ Art. 40: Administración de justicia
DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Art. 9 y 10: Tener familia ✓ Art. 24, 25 y 26: Salud y seguridad social ✓ Art. 27: Derecho a un nivel de vida adecuado ✓ Arts. 28 y 29: Derecho a la educación ✓ Art. 31: Derecho al juego ✓ Arts. 32, 35 y 36; Derecho a no ser explotado

Otra forma de clasificar los derechos de la infancia, muy común en buena parte de la literatura académica internacional en este ámbito, consiste en distinguir entre los *derechos de crianza* (*nurturance rights*) frente a los *derechos de autodeterminación* (*self-determination rights*). Como señalan Ruck y Horn (2008), esta manera de clasificar los derechos de la infancia precede al enfoque de la CDN, basado en los *derechos de protección, provisión y participación*. Para estos autores, esta conceptualización de los derechos de crianza incluye las cuestiones relacionadas con la protección y la provisión, mientras que el enfoque de los derechos de autodeterminación incluye los aspectos relacionados con la participación activa en la sociedad de niñas y niños (véase por ejemplo, Cherney y Shing, 2008; Peterson-Badali y Ruck, 2008; Ruck, Abramovitch, y Keating, 1998). Ver tabla 4.

Tabla 4
Clasificación alternativa de los Derechos de la Infancia

TIPOS DE DERECHOS	Descripción
Derechos de Crianza	Incluye aquellos derechos generalmente reconocidos como derechos de Provisión y de Protección
<i>Derechos de Autodeterminación</i>	Incluye los derechos de Participación y libertades civiles

Así, tal como señalan Cherney y Sing (2008), puede decirse que fueron Rogers y Wrightsman los que establecieron en 1978 la primera distinción entre los *derechos de crianza* -entendidos como aquello que la sociedad debía hacer por el interés superior de la infancia para protegerla del daño y promover su desarrollo- y los *derechos de autodeterminación* –referidos a aquellos derechos que ponen el acento en la necesidad de que niñas y niños participen en la toma de decisiones sobre aquellos aspectos que les conciernen-.

En el caso del enfoque centrado en la crianza, son las personas adultas o figuras de autoridad, quienes consideran lo que es bueno o conveniente para la infancia, por lo que se trata más bien de una visión paternalista. Por otro lado, el enfoque de autodeterminación destaca la importancia de permitir que sean los propios niños y niñas quienes puedan ejercer el control sobre diversas facetas de su propia vida, incluso en el caso de que estas decisiones puedan entrar en conflicto con los puntos de vista de las personas adultas. El derecho a la autodeterminación se caracteriza por dar a niñas y niños la libertad que sea apropiada a su nivel de desarrollo propio.

Resulta interesante señalar cómo para Peterson-Badali y Ruck (2008), la distinción entre derechos de crianza y de autodeterminación se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo de niñas y niños, por lo que es necesario llevar a cabo una mayor investigación evolutiva en este campo para que nos ayude a determinar cuál es la mejor manera de conseguir el delicado equilibrio entre estos dos tipos de derechos. De hecho, tal como algunos autores han señalado (Ochaita y Espinosa, 1997; Verhellen, 1994), las tensiones y conflictos que lo acompañan puede ser algo innecesario, ya que el derecho de la infancia a la protección o a la autonomía y participación, se logra mejor a través de “la promoción de su autonomía individual y la construcción activa de su propio desarrollo” (Ochaita y Espinosa, 1997, p 280). En la *Figura 1* se muestra el equilibrio necesario entre los derechos de crianza y los derechos de autodeterminación.

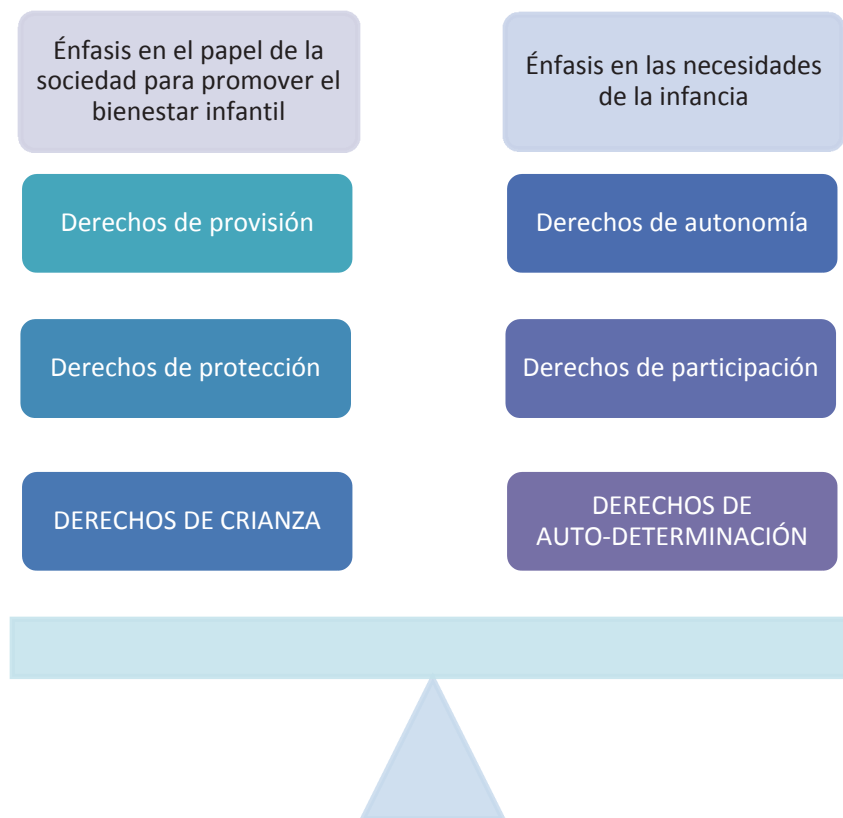


Figura 1. Equilibrio necesario entre los derechos de crianza y los derechos de autodeterminación

De hecho, tal como Ruck, Tenenbaum y Willenberg (2011) señalan, el énfasis de la Convención sobre dos cuestiones bien diferenciadas como son la crianza de niñas y niños (cuidado y protección), y la autodeterminación (autoexpresión y autonomía), aporta un mayor interés social al tema de los derechos de la infancia. Por otra parte, el equilibrio entre el cuidado y la libre determinación de los derechos se pone claramente de manifiesto en dos de los principios fundamentales que subraya la CDN: “*el interés superior del niño*” (artículo 3) y “*las capacidades evolutivas del niño*” (artículo 5). Para reconocer que

niñas y niños son parte de la ciudadanía y titulares de derechos humanos; la Convención cuestiona la condición de dependencia de niñas y niños, y en consecuencia sugiere que ellas y ellos tienen el derecho a participar, en cierta medida, en las decisiones que afectan a sus propias vidas (Hart, 1991; Melton 2008; Ruck, Peterson-Badali y Day, 2002).

Para Badran (1996), el reconocimiento del derecho de participación en la infancia, y en particular de los derechos políticos, se encuentra con la existencia de una resistencia social, especialmente entre las personas adultas, lo que hace que éstas lleguen en ocasiones a malinterpretarlo e incluso a manipularlo. De hecho, este autor señala que todavía en la actualidad el derecho de participación llega a ser malinterpretado:

- ✓ por los Estados, las familias y los educadores, ya que piensan que este derecho reduce su papel y autoridad en la educación y socialización de niñas y niños,
- ✓ por algunas culturas en las que perdura la idea de que niños y niñas siguen siendo considerados como propiedad privada de sus madres y padres.

De hecho, tal como sugieren Martínez y Ligeró (2003), en la actualidad podemos observar la existencia de ideas contradictorias respecto a la representación social de la infancia, ya que si bien por una parte, nos encontramos con el reconocimiento social de los derechos de la infancia a partir de la CDN y por tanto, con el reconocimiento de la infancia como sujeto social, nos encontramos también con una clara y fuerte resistencia social que trata de continuar con la visión tradicional sobre la infancia, en donde niñas y niños son considerados no como sujetos de derechos sino más bien como objetos o como “receptores de”.

Por lo tanto, hemos visto que las formas más comunes de clasificar los derechos de niños y niñas son tres:

- Las 3 P’s: Provisión, Protección, Participación.
- Derechos de crianza y derechos de autodeterminación.
- Derechos civiles y políticos y Derechos sociales, económicos y culturales.

Bajo nuestro punto de vista, sería esta última clasificación la más adecuada ya que, si bien es cierto que la historia y evolución de los derechos de la infancia no es la misma que la de los derechos humanos, es la clasificación que nos permite en mayor medida poner el acento en el papel activo de niños y niñas para ejercer sus derechos, al mismo tiempo que acentuar su relación con los derechos humanos generales.

Más allá de cualquier clasificación, y de acuerdo con Liebel (2006), podemos señalar que, al igual que en todos los Derechos Humanos, la CDN se basa en tres principios fundamentales cuando considera que los derechos de niñas y niños:

- Son derechos universales. Se trata de derechos que son iguales para toda la infancia, sin distinción alguna.
- Son indivisibles. No existe ningún tipo de jerarquía entre los 54 artículos. Todos los derechos son tanto derechos basados en el *principio de libertad* como también en el *principio de igualdad*, de modo que no se puede establecer ningún tipo de jerarquía entre los 54 artículos ya que todos están interrelacionados entre sí.
- Son interdependientes. Esto es, que se condicionan unos a otros, por lo que no pueden ser implementados completamente sino en su conjunto; es decir, cualquier derecho influye sobre el resto, de tal manera que si uno no se implementa o se implementa de manera incompleta, el resto se verá afectado en mayor o menor medida, provocando que este primero tampoco pueda desarrollarse adecuadamente.

Esto implica que, tratemos el derecho que tratemos, o los agrupemos como los agrupemos, no podemos perder de vista el conjunto de los mismos y la esencia de los principios de la propia Convención. Su universalidad implica que todos los derechos son para toda la infancia, sin distinción alguna, ya que entendemos que los derechos de niños y niñas tienen por objeto cubrir todas y cada una de sus necesidades como seres humanos, y podemos establecer que hay unas necesidades infantiles universales, por tanto, es importante analizar los derechos de la infancia

desde la perspectiva de las necesidades (Ochaita y Espinosa, 2012), como haremos en el siguiente apartado.

Necesidades y derechos de la infancia.

Tal como sugieren Ochaita y Espinosa (2004, 2012) es muy importante analizar la relación que existe entre las necesidades y los derechos de la infancia, ya que la justificación de los derechos humanos se apoya sobre la base de la existencia de unas necesidades básicas universales que deben ser satisfechas para todas las personas, sin importar sus diferencias individuales o culturales. Y por este motivo es de suma relevancia partir de una teoría de las necesidades de la infancia potente que de sustento a dicha relación entre necesidades y derechos.

El termino *necesidad* puede hacer referencia a algo de lo que se carece y es por lo tanto, necesario. Pero también puede hacer referencia a algo a alcanzar, una meta, un objetivo.

En este sentido, Ochaita y Espinosa (2000, 2004, 2012), tomando el concepto de las teorías de Doyal y Gough (1992) sobre el desarrollo humano, definen el concepto de necesidad como “objetivos y estrategias que si no son alcanzados por el ser humano comprometen seriamente su integración satisfactoria dentro de su grupo social” (Ochaita y Espinosa, 2004, pag. 95).

Desde esta perspectiva, establecen las autoras que son dos las necesidades básicas de todo ser humano: *salud física* y *autonomía*; y estas necesidades, al igual que ocurre con los derechos humanos, son indivisibles, interdependientes y universales.

Por lo tanto, todos los niños, niñas y adolescentes precisan, desde las primeras etapas de su vida, de unos niveles básicos de salud física y autonomía, necesidades primarias, que precisan ser satisfechas por unas condiciones o satisfactores primarios, que al mismo tiempo pueden ser consideradas necesidades secundarias (véase Tabla 5).

Tabla 5

Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia (Tomado de Ochaíta y Espinosa, 2012).

SALUD FÍSICA	AUTONOMÍA
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación informal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Necesidades sexuales	

Estas necesidades, se relacionan directamente con el articulado de la Convención sobre los derechos del niño, tal como podemos en la Tabla 6.

Tabla 6

Relación entre las necesidades de la infancia y el articulado de la CDN. Tomado de Ochaíta y Espinosa, 2012

RELACIÓN DE NECESIDADES Y ARTICULADO DE LA CDN	
Principios generales	Art. 1. Definición de niño
	Arts. 2 y 30: Derecho a la igualdad y la no discriminación
	Art. 3: El interés superior del niño
	Art. 4: El papel de los Estados parte
Salud Física	Art. 6: Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo
	Art. 24: Derecho a la salud y a los servicios médicos
	Art. 25: Evaluación del internamiento médico
	Art. 16: Derecho a la seguridad social
Autonomía	Art. 27: Derecho a un nivel de vida adecuado
	Arts. 7 y 8: Derecho a nombre y nacionalidad y a la identidad personal (condiciones para la autonomía)
	Arts. 5, 9, 10 y 18: Derecho a tener relación con el padre y con la madre, vinculación afectiva, normas y educación informal familiar.
	Arts. 12, 13, 14, 15, 16 y 17: Derechos de participación y libertades civiles (opinión, libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, de asociación, de identidad y de acceso a la información)
Protección de riesgos físicos y psicológicos	Art. 31: Derecho al juego y al tipo de ocio (e interacción con iguales)
	Arts. 28 y 29: Derecho a la educación formal
	Arts. 19, 20 y 21: Protección del maltrato o abandono familiar
Satisfactores especiales	Arts. 32, 33, 34, 35, 36 y 37: Protección contra los restantes malos tratos (trabajo infantil, uso de estupefacientes, explotación sexual, venta, trata y tráfico de niños, tortura y privación de libertad y otros malos tratos)
	Art. 22: Derechos de los niños refugiados
	Art. 23: Derechos de los niños con discapacidad
	Art. 40: Derechos de los menores infractores

No debemos perder de vista que la forma de expresar y satisfacer dichas necesidades dependerá tanto de la cultura como de la propia etapa evolutiva en la que se encuentren niños y niñas. Por lo que si bien, las necesidades son universales, no ocurre lo mismo con los satisfactores (a excepción de los primarios) que son determinados cultural y socialmente.

Por su parte, López (1995), clasifica las necesidades infantiles con el objetivo de diferenciar, de manera clara el buen trato del mal trato (véase Tabla 7). Desde este enfoque se establece que el buen trato es la cobertura de las necesidades infantiles en diferentes microsistemas: familia, escuela y grupo de iguales.

Tabla 7
Clasificación de las necesidades infantiles según López (1995).

Necesidades físico-biológicas	Necesidades cognitivas	Necesidades emocionales y sociales
Alimentación	Estimulación sensorial	Sociales
Temperatura	Exploración física y social	Seguridad emocional
Higiene	Comprensión de la realidad física y social	Red de relaciones sociales
Sueño		Participación y autonomía progresiva
Actividad física: ejercicio y juego		Sexuales
Protección de riesgos reales. Integridad física		Curiosidad, imitación y contacto
Salud		Con el entorno físico y social
		Protección de riesgos imaginarios
		Interacción lúdica

Pese a que ambas taxonomías son ligeramente diferentes, lo importante para nosotras es que ambas:

- ✓ Entienden las necesidades como universales, lo que nos lleva a poder justificar la universalidad de los derechos de la infancia, ya que como señalábamos anteriormente, el objetivo de los derechos es responder a necesidades.
- ✓ Sitúan en el mismo nivel de importancia las necesidades de carácter físico, con las necesidades de carácter psicológico o social. Esto nos permite defender que todos los derechos son igual de importantes, puesto que todas las necesidades lo son. No debemos perder de vista que el objetivo de los derechos de la infancia es permitir que todas las niñas y niños alcancen el máximo potencial de su desarrollo y, para que esto ocurra, deben tener cubiertas todas sus necesidades, al menos de manera básica (pero suficiente). Si alguna de ellas no está adecuadamente cubierta, y por lo tanto hay algún derecho que no se esté cumpliendo correctamente, esto afectará inevitablemente al resto de necesidades (interdependencia).
- ✓ Nos permiten entender que el buen trato hacia la infancia es cubrir y atender adecuadamente sus necesidades, lo que nos lleva a cubrir y atender adecuadamente sus derechos.

Sin embargo, a pesar de la universalidad y carácter vinculante de los derechos, la CDN no ha conseguido que estos se cumplan efectivamente en todos los países, hecho que puede deberse, tal y como señalan Ochaita y Espinosa (2004) a “la dificultad que tienen los organismos internacionales existentes en la actualidad para garantizar realmente la protección de los derechos humanos” (p. 432). Y porque, como señala Casas (2010) las cuestiones de infancia son de alto consenso (todo el mundo está de acuerdo en reconocer la importancia de la infancia y sus derechos) pero de baja intensidad (son los últimos en ser tenidos en cuenta cuando se trata de promover políticas activas o de poner en marcha políticas presupuestarias dedicadas a este colectivo).

Por otro lado, a pesar de su carácter de indivisibilidad, no se ha conseguido que en la práctica (y muchas veces también en la teoría), todos los derechos sean considerados igual de importantes pues el peso y estatus que cada sociedad, y en cada momento histórico ha otorgado a cada categoría de derechos no ha sido, ni es el mismo. Así, tradicionalmente tanto los derechos de provisión como los de protección han tenido y tienen en la actualidad mucho más peso que los de participación –como p.ej. tener voz y participación activa en la toma de decisiones sobre temas que les afectan en sus vidas-. Como señala Liebel (2006), los dos primeros grupos de derechos (provisión y protección) pueden ser considerados más bien como “tradicionales”. Esto en un sentido doble, ya que por una parte comprenden a la infancia como receptora pasiva de medidas y prestaciones o servicios a su favor, mientras que por otra incluyen algunos de los derechos que ya formaron parte de las Declaraciones Internacionales de 1924 y 1959.

En cambio, el tercer grupo de derechos, referido a los derechos de participación, constituye un cambio muy significativo, una forma innovadora de entender y de posicionar los derechos, pues explícitamente se concibe a niñas y niños como actrices y actores, como ciudadanas y ciudadanos activos en el ejercicio de sus derechos, reconociéndoles como auténticos sujetos con acciones, pensamientos y decisiones propias, lo que implica un fortalecimiento de su estatus social en relación con las personas adultas. Al mismo tiempo que constituye un reconocimiento explícito a su capacidad para participar como sujetos activos en los distintos contextos en los que participan y se desarrollan (Hart, 1993; 2008; Melton, 2005, 2008).

¿La infancia ciudadana?

El concepto de ciudadanía, de manera similar a como ocurre con el de infancia, no es un concepto estático, sino dinámico, que cambia con el tiempo y con las sociedades. De modo que lo que significa ser ciudadano o ciudadana no es lo mismo en la España del siglo XXI, que en la Grecia clásica.

T.H. Marshall (1950) definió la ciudadanía como el estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad y en el que sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y las obligaciones que implica. Diferenció tres componentes en esta ciudadanía: El componente civil, que recoge aquellos elementos necesarios para la libertad individual; el componente político, estableciéndose el derecho a la participación directa en el poder político y la toma de decisiones; y el componente social, en el que se incluyen todos aquellos elementos necesarios que garantizan el bienestar social y económico.

Así, en una concepción más tradicional, las ciudadanas y ciudadanos son aquellas personas que tienen unos derechos y unos deberes en relación a su comunidad, y están vinculados a la legalidad jurídica, excluyendo así del status de ciudadanía a aquellas personas que legalmente no están reconocidos como tales, como puede ser el caso de las personas migrantes que están “sin papeles”. En una concepción más amplia o cosmopolita, entendemos por ciudadanas y ciudadanos a aquellas personas que tienen no sólo la nacionalidad o la residencia legal sino también aquellas personas que viven en un país y que son conscientes de su papel activo dentro de una comunidad con la que comparten valores, derechos, obligaciones y forma parte activa de la toma de decisiones en la comunidad. “Un ciudadano es consciente de ser miembro de una comunidad humana (no limitada a un país), cuando comparte un conjunto de valores y comportamientos, obligaciones y responsabilidades, y participa activamente en todos los asuntos de su comunidad” (Bolívar, 2007).

Por su parte, Westheimer y Kahne (2004, 2008) plantean a este respecto que existen tres tipos de ciudadanos, los cuales presentamos en la Tabla 8.

Tabla 8

Tipos de ciudadanía para Westheimer y Kahne (2004, 2008)

Ciudadanos/ciudadanas personalmente responsables	Aquellas personas que conocen sus derechos y deberes, los cumplen, son solidarios, y sienten que para ser un buen ciudadano y resolver los problemas sociales todos y todas debemos respetar las leyes, ser honestos, responsables y respetuosos.
Ciudadanos/ciudadanas participativos	Aquellas personas que forman parte de organizaciones y estructuras sociales y comunitarias, que conocen los mecanismos políticos y que entienden que para resolver los problemas sociales hay que formar parte activa de algunas organizaciones comunitarias.
Ciudadanos/ciudadanas orientados hacia la justicia social	Son aquellas personas que critican las estructuras económicas, sociales y culturales y buscan la raíz de los problemas. Sienten que para solucionar los problemas sociales, los ciudadanos y las ciudadanas deben ser capaces de analizar de forma crítica y de cuestionarse el sistema y las estructuras establecidas cuando las situaciones de injusticia se mantienen en el tiempo.

Por ello, la ciudadanía no debe ser entendida como que sólo implica el reconocimiento de un conjunto de derechos y obligaciones, sino que debe recuperar a la persona como principal actor de dichos derechos ciudadanos. Es decir, debemos promover el desarrollo de una ciudadanía plena y activa. Los elementos civiles, políticos y sociales que señalaba Marshall, deben ser completados con otros elementos que hagan una mayor referencia a los problemas o preocupaciones característicos y propios de nuestra época (desigualdad de género, crisis económicas y sociales, TICs y ciudadanía digital, medio ambiente,

globalización, multiculturalidad, diversidad y procesos migratorios, derechos de minorías, diversidad de género, etc.) con la participación activa de toda la comunidad en la toma de decisiones.

Por lo tanto, además de unos derechos y responsabilidades, bajo nuestro punto de vista y de acuerdo con lo planteado por Westheimer y Kahne, para alcanzar un auténtico estatus de ciudadanía es necesaria e imprescindible la participación social de todos los miembros de la comunidad. Y no sólo la participación, elemento clave para el desarrollo de la democracia, sino además una ciudadanía orientada hacia la justicia social, es decir, una ciudadanía que participe en su comunidad y que además, sepa analizar críticamente las situaciones estructurales causantes de las desigualdades e injusticias sociales, para buscar hacer efectivos los derechos humanos de toda la sociedad.

Y dentro del ámbito que nos interesa, cabe preguntarse, ¿son los niños y niñas ciudadanos y ciudadanas? Nuestra respuesta es sí. Esto implica que bajo nuestro punto de vista, y bajo el amparo de la CDN, niños y niñas no sólo tienen derechos y responsabilidades en sus entornos y comunidades, sino que además deben ser partícipes de lo que en ella ocurre y con ello, de las decisiones que en ella se toman. Dedicaremos las siguientes líneas a justificar nuestra postura, dejando el último apartado del presente capítulo para extendernos más ampliamente en el concepto de participación infantil.

Bajo nuestro punto de vista, el concepto “ciudadanía” debe ser re conceptualizado para dar lugar a que la infancia y la gente más joven tengan cabida en él. Autores como Cohen (citado por Lister, 2007), en el caso de la infancia, hablan de una semi-ciudadanía, como un estadio intermedio hasta alcanzar la ciudadanía plena.

Sin embargo, la ciudadanía no debe ser considerada únicamente como un status que se alcanza, sino también como un proceso de construcción activa de la misma, por lo que niños y niñas, también deben ser vistos como ciudadanos y ciudadanas plenos (Lister, 2003).

Desde esta perspectiva, la ciudadanía activa implica un proceso de aprendizaje de la misma, por lo que también podemos decir que niñas y niños deben ser

considerados como ciudadanas y ciudadanos. Por su parte, Ben-Arieh y Boyer (2005) señalan además que podemos encontrar dos tipos de razones para considerar a los niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas: el primer argumento alude al hecho de que niñas y niños son seres humanos, igual que las personas adultas; y el segundo hace referencia al hecho de que son diferentes a las personas adultas, en el sentido en que son más vulnerables, por lo que necesitan que se les garantice su condición de ciudadanas y ciudadanos como medio para superar dicha situación de desventaja.

Tal como vimos en el apartado dedicado al concepto de infancia, en el discurso dominante de las perspectivas contemporáneas de la infancia, esta suele ser vista más bien como pasiva y dependiente en vez de como agentes (Casas, 2010; Lansdown, 2005; Melton, 2005; Smith, 2007). Esto hace que en muchos escenarios educativos no se entienda que niñas y niños sean seres capaces, competentes, responsables, y que por tanto, sean capaces de contribuir a tomar decisiones. Una de las principales ideas que mueve a respetar los derechos de participación de la infancia es asumir que niños y niñas son personas activas en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, en vez de considerarles simplemente como recipientes pasivos de la enseñanza, protección y cuidado de las personas adultas, como objetos a los que se debe socializar y moldear, o como seres incompletos, propiedad de sus familias. Durante muchos años, niñas y niños han sido considerados como objetos invisibles, fuente de preocupación y sin voz (Lundy, 2007), y no como agentes que tienen sus propios puntos de vista sobre el mundo, capaces de tomar decisiones en situaciones y contextos en los que se ven afectadas sus vidas. Al igual que a las mujeres años atrás, a la infancia se la ha considerado y se la considera más bien como referida a seres débiles, vulnerables, que necesitan ser protegidos y con muy escaso poder y control sobre lo que les ocurre.

Esta representación social de la niñez, contrasta con la noción de infancia que maneja la propia CDN, donde niños y niñas son vistos como seres con capacidad para influir en su vida personal y social, con puntos de vista propios sobre cualquier aspecto de la realidad y con capacidad para opinar y expresarse con libertad sobre

aquellas cuestiones que les afecten en su vida social, económica, cultural, política y religiosa. Se han convertido en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

Romper con esta representación de la infancia implica superar barreras, aspecto sin el cual no podremos empezar a entender los derechos de la infancia. Sin embargo romper estas barreras no es sencillo, para ello deberemos (Mayal, 2000):

- Visualizar a la infancia como colectivo, como grupo social, que contribuye al desarrollo de la sociedad y que tiene mucho que aportar.
- Dejar de ver a la infancia como potencial para el futuro y empezar a mirar su presente.
- Analizar las necesidades de la infancia, partiendo de estudios desde y con la propia infancia (y no sólo desde la perspectiva adulta).
- Dejar de ver a la infancia como seres incompletos e incompetentes, entendiendo en su justa medida el concepto de “evolución de las capacidades de niñas y niños”, en el que se basa la CDN.
- Entender y aceptar que el concepto de “infancia” no es algo universal ni natural, sino que este es un constructo social, histórico y político.
- Dejar de comparar a la infancia en contraposición con lo que las personas adultas sí pueden hacer o sí son, ya que esto les sitúa siempre en una situación de desventaja.

Mayal además, plantea los siguientes pasos para empezar a superar estas barreras:

- En primer lugar, entender a los niños y niñas, a la infancia, como un tema también social y político, y no únicamente psicológico.
- En segundo lugar, estudiar a las niñas y niños como grupo social y ver la niñez como un fenómeno social.
- Y en tercer lugar, ver a la infancia en situación de igualdad y reciprocidad con las personas adultas y viceversa.

La educación como elemento clave para una ciudadanía activa

Como señalamos anteriormente, la ciudadanía no es sólo un estatus al que se llega, sino que es también un proceso que se va construyendo, lo que implica que durante toda nuestra vida vamos aprendiendo y construyéndonos activamente como ciudadanos y ciudadanas. Dentro de este proceso de formación y aprendizaje de la ciudadanía, sin lugar a dudas, la educación es un factor clave. No nos referimos aquí únicamente a la educación formal, sino a la educación en todos sus ámbitos: formal, no formal e informal, tal y como reconoce el propio Consejo de Europa (2002).

El desarrollo y aprendizaje de las capacidades y competencias ciudadanas y sociales son elementos clave de cualquier acto educativo que tenga como objetivo promover una ciudadanía democrática. Para el Consejo de Europa (2002) dichas competencias podrían resumirse en:

- ✓ Capacidad para resolver los conflictos de manera no violenta.
- ✓ Capacidad de argumentar para defender el propio punto de vista.
- ✓ Capacidad de escuchar, comprender e interpretar los argumentos de los demás.
- ✓ Capacidad de reconocer y aceptar las diferencias.
- ✓ Capacidad de elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético.
- ✓ Capacidad de asumir responsabilidades compartidas.
- ✓ Capacidad de establecer relaciones constructivas y no agresivas con los demás.
- ✓ Capacidad de desarrollar un espíritu crítico con respecto a la información, los modelos de pensamiento y las concepciones filosóficas, religiosas, sociales, políticas y culturales, manteniéndose al mismo tiempo fiel a los valores y los principios fundamentales del Consejo de Europa.

Sin embargo, el tipo de educación para la ciudadanía por la que apostemos, y con ello los objetivos, contenidos y metodologías curriculares, dependerán directamente del concepto de ciudadanía que subyazca a nuestras prácticas educativas.

Ya en el apartado referido al concepto de ciudadanía, establecimos los “tipos” de ciudadanos y ciudadanas a los que hacíamos referencia (p.ej., responsables, participativos y orientados hacia la justicia social).

Tal como señalan Jacott y Maldonado (2012), en muchos países europeos donde se imparte la asignatura de *Educación para la Ciudadanía*, ésta se ve reducida en buena medida a la mera formación sobre las instituciones políticas y sociales que forman parte de nuestras sociedades actuales.

En nuestro país, la asignatura de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* aparece con la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) como asignatura obligatoria a cursar en uno de los cursos del tercer ciclo de Educación Primaria (5º o 6º) y en 2º o 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria, dependiendo de la Comunidad Autónoma.

Posteriormente la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013), pese a que menciona las competencias sociales y cívicas como elementos clave tanto en su preámbulo como en su justificación, elimina la obligatoriedad de dicha asignatura. Aparece sin embargo la asignatura de Educación en Valores Sociales y Cívicos (en Primaria) y Valores Éticos (en Secundaria) como específica obligatoria (el alumnado debe elegir entre esta o Religión) y como asignatura específica optativa (también frente a Religión); al mismo tiempo que aparece también la Educación Cívica y Constitucional como transversal a todas las asignaturas en Educación Primaria, dejando en este caso su impartición a la voluntariedad del profesorado. Es decir, que un estudiante puede pasar toda su etapa de Educación Primaria sin haber cursado la asignatura de Educación en Valores Sociales y Cívicos.

Por otra parte, si la Educación para la Ciudadanía logra ser bien implantada, puede ayudar al alumnado a descubrir su potencial, mientras que si se implanta mal, puede provocar la desidia y el desinterés del alumnado por las cuestiones

políticas (Leighton, 2013). Para que realmente sea efectiva, hay que implantar una “ciudadanía radical” que permita a los y las jóvenes empoderarse, cuestionar y reflexionar de forma crítica en torno al sistema, las instituciones establecidas, las situaciones de injusticia y desigualdad que se producen en distintos ámbitos y contextos tanto a nivel local, nacional como internacional y transnacional. No se trata únicamente de que los alumnos y alumnas conozcan sus derechos y sus responsabilidades y participen en su comunidad, se trata además, de dar un paso más, se trata de generar en y con ellos y ellas un proceso basado en la educación sobre, a través de y por los derechos humanos (Covell, 2013; Naciones Unidas, 2011), para poder conseguir una educación para la Justicia Social (Murillo y Hernández, 2011).

Participación social de la infancia

Desde numerosas áreas podemos encontrar argumentos que implican una actitud positiva y en pro de la participación infantil y juvenil. Desde la nueva sociología de la infancia (Casas 2010; Mayal 2000,) se apuesta por una re-conceptualización, donde niños y niñas no sean vistos como seres pasivos y se reconozca el papel activo que tienen en el conjunto de la sociedad. En los últimos años, hemos visto cómo desde distintas perspectivas (p.ej., desde la sociología, la filosofía, el derecho, la psicología y la pedagogía) nos encontramos con una serie de discusiones y debates muy interesantes acerca del concepto de participación infantil y juvenil, y los distintos tipos de participación que deben ser desarrollados y promovidos en la infancia y adolescencia. No obstante, a pesar de esta fuerte base legal, filosófica, sociológica y psicológica, todavía quedan por producirse muchos cambios importantes en las prácticas sociales, en el modo en que la sociedad en su conjunto, y especialmente en el mundo adulto, se entiende y trata a la infancia.

En el siguiente apartado, comenzaremos definiendo qué entendemos por participación infantil y después nos centraremos en analizar cuatro aspectos que consideramos relevantes:

- Los niveles de participación social.
- El papel de las personas adultas en relación a la participación infantil.
- Los espacios donde niños y niñas pueden participar.
- Las estructuras de participación más comunes en España.

¿Qué es participar?

Cuando hablamos de participación en general, pero especialmente cuando hacemos referencia a la participación infantil, suele existir la idea de que participar es “estar, formar parte de, ser usuario de”. Así por ejemplo, podemos escuchar en numerosas ocasiones que niños y niñas participan en actividades extraescolares, competiciones deportivas, etc.

Podríamos resumir las características de la participación social o ciudadana como aquella participación que tiene las siguientes características (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003):

- ✓ Constituye un valor en sí misma. La participación se integra como objetivo sustancial de la *Educación para la Ciudadanía* y como un criterio fundamental en la construcción de una cultura democrática.
- ✓ Es un derecho fundamental, reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Convención sobre los Derechos del Niño y por la Constitución Española.
- ✓ Es una forma de legitimar la democracia. Mediante la participación directa de la ciudadanía en la vida pública se refrenda el sistema político que basa su esencia en la soberanía popular: la Democracia.
- ✓ Es un medio, no un fin en sí misma.
- ✓ Es una condición para la transformación del orden social.
- ✓ Es una dimensión positiva de la libertad, en la medida en que implica su ejercicio activo.
- ✓ Es una responsabilidad ciudadana.

Así, cuando nos referimos a los derechos de participación de niños y niñas, nos estamos refiriendo a lo que hemos definido como participación social. Por lo tanto, la participación social de niños y niñas se caracteriza, por los mismos elementos que los referidos a la población adulta, aunque admite algunos matices debido a la especial protección que merece la infancia. En la Tabla 9 mostramos algunas de las definiciones de participación infantil que han sido propuestas por distintos autores u organizaciones que trabajan por los derechos de la infancia.

Tabla 9

Definiciones de participación

Definición de Participación	Autores
Proceso por el que se comparten decisiones que afectan a la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia y es un patrón que debe servir para las democracias.	UNICEF (2003)
Proceso gradual de aprendizaje, que pasa por diferentes etapas, mediante el cual los niños y niñas comparten decisiones que afectan tanto la vida propia como la de la comunidad. La participación es un medio, no un fin en sí misma, un componente fundamental mediante el cual construimos la democracia y ejercemos el derecho de ciudadanía, entendiéndola de manera inclusiva, donde los grupos se relacionan en una situación de igualdad.	Plataforma de Organizaciones de Infancia (2000)
El proceso de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio por el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía.	Hart (1993)
Proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior.	Gaitán (1998)
Niños y niñas deben ser vistos como activos en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, de las vidas de los otros que están a su alrededor y de las sociedades en las que viven	Prout y James (1997)

Desde nuestra perspectiva, podríamos definir la participación infantil como el proceso mediante el cual niños y niñas van desarrollando las capacidades necesarias para su pleno desarrollo, al mismo tiempo que van adquiriendo los conocimientos básicos necesarios para participar plena y activamente en su

sociedad, configurándose como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, a través de la participación real, tal y como les reconoce la CDN.

No nos ceñimos únicamente al concepto legal de participación, sino que entendemos el derecho a participar como una necesidad presente en todo ser humano desde el momento mismo de su nacimiento (Ochaita y Espinosa, 1997, 2001, 2004, 2012).

Cabe resaltar aquí, tal como señala Crowley (1998), que la participación debe ser considerada como un principio director clave. Esto significa que este derecho tiene que ser entendido más bien como un derecho “*facilitador*”, en la medida en que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento del resto de los derechos. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de un medio que permite llegar a un fin, sino que se trata de un derecho civil y político que resulta básico para toda la infancia, por lo que constituye también un fin en sí mismo.

Resulta interesante destacar cómo el derecho a la participación, si bien no aparece de forma explícita en la CDN como derecho, puede verse reflejado de forma implícita en algunos de los artículos recogidos en este documento, tal como podemos ver en la Tabla 10, y que posteriormente pasamos a desarrollar.

Tabla 10

Artículos de la CDN relacionados con el derecho a participar

ARTÍCULOS CDN	DESARROLLO DE ARTÍCULOS CDN
Art. 12. Libertad de expresar su opinión y ser escuchados en todos los asuntos que les afecten.	<p>1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.</p> <p>2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.</p>
Art. 13. Libertad de expresión. Libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas.	<p>1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.</p> <p>2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:</p> <p>a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o</p> <p>b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.</p>
Art. 14. Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.	<p>1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.</p> <p>2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.</p> <p>3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.</p>
Art. 15. Libertad de asociación y libertad de celebrar reuniones pacíficas.	<p>1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.</p> <p>2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.</p>
Art. 17. Acceso a una información adecuada.	<p>Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:</p> <p>a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;</p>

	<p>b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;</p> <p>c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;</p> <p>d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;</p> <p>e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.</p>
<p>Art. 31. Derecho al descanso, esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales.</p>	<p>1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.</p> <p>2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.</p>

Como hemos mencionado anteriormente, en ningún artículo de la CDN se hace referencia de forma explícita al derecho de participación, sino que más bien este derecho podemos encontrarlo formando parte de los Artículos 12, 13, 14, 15, 17 y 31, por lo que pasaremos a desarrollar cada uno de ellos a continuación.

- *Art. 12. Libertad de expresar su opinión y ser escuchados en todos los asuntos que les afecten.*

En los dos párrafos que configuran este artículo se expresa el derecho de todos los niños y niñas a expresar su opinión, teniendo en cuenta su edad y grado de madurez. No se otorga a la infancia el derecho de autodeterminación, pero sí el derecho a participar en la toma de decisiones, siendo necesario respetar su “evolución” en dicho proceso. Cuando establecemos este derecho, no debemos centrarnos única y exclusivamente en lo que niños y niñas dicen a través del lenguaje oral, ya que también hay que atender a todo lo que nos transmiten a través de su expresión corporal, gestos, llantos, etc.

La obligación de los Estados de garantizar este derecho no admite limitaciones, es decir, no existen espacios donde no tenga cabida la opinión de la infancia (escuela, hogar, municipio...) ni hay ninguna autoridad que pueda

restringirlo (profesorado, familias, personas adultas...), ya que se hace referencia explícita a “todos los asuntos que les afecten”.

Es importante señalar que este artículo no “obliga” a niños y niñas a expresar sus ideas, por lo que debe garantizarse la libertad para expresar o no opiniones, sin estar sujetos a ningún tipo de presión ni de influencias. Importante también señalar que este derecho, implica la obligación del resto de ciudadanos (personas adultas y otros niños y niñas) a escuchar activamente.

- *Art. 13. Libertad de expresión. Libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas*

En este artículo se establece el derecho a la libertad de expresión, al derecho a buscar, recibir y difundir información de todo tipo, de forma oral, por escrito o impresa, sin tener en cuenta las fronteras, y limita las restricciones del mismo al respeto a los derechos de los demás y a la protección de la seguridad nacional o el orden público. Está relacionado con el art. 17, en el que se pone de manifiesto que la información debe ser adecuada.

- *Art. 14. Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión*

En este artículo se recalca la libertad de pensamiento, conciencia y religión de niñas y niños, guiada por padres y madres, conforme al desarrollo de sus capacidades.

Está relacionado con el derecho a formarse un juicio propio y a expresarlo (art. 12), con la libertad de buscar, recibir y difundir información (art. 13) y con el acceso a una información adecuada (art. 17).

- *Art. 15. Libertad de asociación y libertad de celebrar reuniones pacíficas*

Este artículo, junto con los artículos 12 y 13, hacen de niños y niñas participantes activos de la sociedad. Se hace referencia explícita al derecho a constituir asociaciones, así como a unirse a ellas y a dejarlas.

Las restricciones se especifican en el segundo párrafo, señalando que las limitaciones se establecerán de conformidad con la ley y respetando las normas de la sociedad democrática.

- *Art. 17. Acceso a una información adecuada*

Este artículo, centrado especialmente en el papel de los medios de comunicación, recuerdan la obligación de los Estados a asegurar el acceso de niños y niñas a información y material procedente de diversas fuentes, en especial, aquella información y materiales que promuevan su bienestar social, espiritual y material así como su salud física y mental.

No se trata sólo de proteger a la infancia de los efectos nocivos que los medios de comunicación de masas pudiesen ejercer en su desarrollo, sino que se estima que la información que transmiten dichos medios puede tener más efectos útiles que perjudiciales y para ello se proponen cinco medidas para alcanzar dicho objetivo:

- ✓ Difundir información y materiales de conformidad con el artículo 29 (donde se definen los objetivos de la educación).
 - ✓ Promover la cooperación internacional.
 - ✓ Producción y difusión de libros para niños y niñas.
 - ✓ Respeto a las necesidades lingüísticas de los grupos minoritarios.
 - ✓ Elaborar directrices que protejan a la infancia de toda información o material perjudicial para su bienestar.
- *Art. 31. Derecho al descanso, esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales*

Este artículo pone el punto de énfasis en la necesidad de niñas y niños de descanso (necesidad básica de relajación física y mental y de sueño), esparcimiento (disponer de tiempo para hacer lo que uno quiera), actividades recreativas (gama de actividades realizadas por decisión propia, por placer) y el juego (actividades lúdicas no controladas por personas adultas).

Se incluyen los derechos culturales de niños y niñas, a través de los que pueden compartir las actividades culturales y artísticas con las personas adultas o bien realizar actividades concebidas especialmente para la infancia. La niñez tiene derecho de ser consumidora y productora de cultura.

Además de la CDN, en España existen leyes que garantizan y avalan la participación de la infancia en su entorno como:

- la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor (posteriormente modificada por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia),
- la Ley 6/1995, de 28 de marzo de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid y
- la Ley 18/1999 de 29 de abril reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid.

Nos gustaría incluir aquí, que recientemente, en junio del 2013, España ha ratificado el Tercer Protocolo Facultativo relativo al procedimiento de comunicaciones, el cual establece que niños y niñas, de manera individual o colectiva, pueden presentar comunicaciones al Comité de Derechos de la Infancia, cuando consideren que alguno de sus derechos reconocidos en la CDN o en los protocolos facultativos vigentes, están siendo vulnerados. Sin duda, este Tercer Protocolo viene a incidir en el reconocimiento a la infancia como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

Niveles de participación

Existen diferentes modelos que nos presentan “niveles” para poder medir y con ello evaluar, la participación infantil. Nosotras destacaremos algunos de ellos bien por su amplia aceptación en el mundo académico, o bien por contener a nuestro parecer, elementos importantes a tener en cuenta.

Sin duda alguna, el modelo presentado por Rogert Hart (1993) es el de más amplia difusión y el que más impacto ha tenido sobre la participación infantil y sus formas de definirla y evaluarla. Tomando como base la *Escalera de participación adulta* desarrollada por Arnstein (1969), la propuesta de Hart desarrolla un modelo de escalera donde describe la participación infantil en proyectos tomando en cuenta la relación de niñas y niños junto al papel de las personas adultas para

llevarlos a cabo. En la Tabla 11 y Figura 2 podemos apreciar el modelo propuesto por este autor. Cabe señalar que los tres primeros niveles de este modelo no pueden ser considerados propiamente como participación. De modo que es a partir del cuarto nivel donde comenzaría la verdadera participación.

Tabla 11

Niveles de participación (Hart, 1992, 2008)

1er Nivel: Manipulación.	Manipulación: niños y niñas no comprenden la situación, no pueden opinar sobre ella ni tienen ningún tipo de implicación. Se utiliza la imagen de la infancia para transmitir ideas de las personas adultas.
2º Nivel: Decoración.	Se utiliza la imagen de la infancia para vender algún producto, aun cuando a veces ellos/as son los beneficiarios, pero en ningún caso niños o niñas opinan sobre el proceso o sobre su presencia en el mismo.
3er Nivel: Participación simbólica.	Cuando se da a la infancia la posibilidad de expresarse, pero en realidad su opinión no va a tenerse en cuenta, o solo se seleccionan a los mejores para, por ejemplo, dar una conferencia.
4º Nivel: Designados, pero informados.	Niños y niñas conocen quien les eligió, las intenciones del proceso o proyecto, donde ya tienen un papel significativo y no simplemente decorativo. Para Hart, este sería un primer paso para empezar a hablar de participación.
5º Nivel: Consultados e informados.	Cuando niños y niñas ejercen de consultores de las personas adultas. Se les consulta e informa sobre temas relevantes para ellos, y sus opiniones son tenidas en cuenta.
6º Nivel: Decisiones iniciadas por las personas adultas, compartidas por niños y niñas.	Supone un avance más respecto al anterior, ya que además de ser consultados, niños, niñas y jóvenes son involucrados en todo el proceso de toma de decisiones.
7º Nivel: Decisiones iniciadas y dirigidas por parte de niños y niñas.	Decisiones iniciadas y dirigidas por parte de niñas y niños: Son los proyectos más difíciles de encontrar, y son aquellos procesos en los que el colectivo infantil decide y se organiza por su cuenta.
8º Nivel: Decisiones iniciadas por niñas y niños, y compartidas con las personas adultas.	Decisiones iniciadas por niños y niñas, compartidas por las personas adultas: este sería el máximo nivel de participación, donde la población adulta es capaz de apoyar las iniciativas infantiles.

Tal como señala Hart (2008), quizá pueda decirse que una de las cualidades más importantes y beneficiosas de este modelo ha sido su impacto y la gran utilidad práctica que ha tenido como herramienta para ayudar a pensar y reflexionar acerca del tipo de trabajo que están llevando a cabo diferentes grupos de profesionales e instituciones con niños, niñas y adolescentes en contextos muy diversos: desde trabajadores sociales, equipos directivos de radio y televisión, trabajadores de la salud, docentes, etc. Una de las razones que explican este hecho es que la *Escalera de Hart* refleja de forma muy clara la idea de que ser agente activo en la participación con otras personas para tomar decisiones es un factor clave para poder implementar buenos programas dirigidos a promover el desarrollo de la infancia, y más específicamente para promover los derechos de niñas, niños y adolescentes. En la *Figura 2*, se muestra de forma gráfica la *Escalera de la participación* propuesta sobre el proceso de participación infantil.

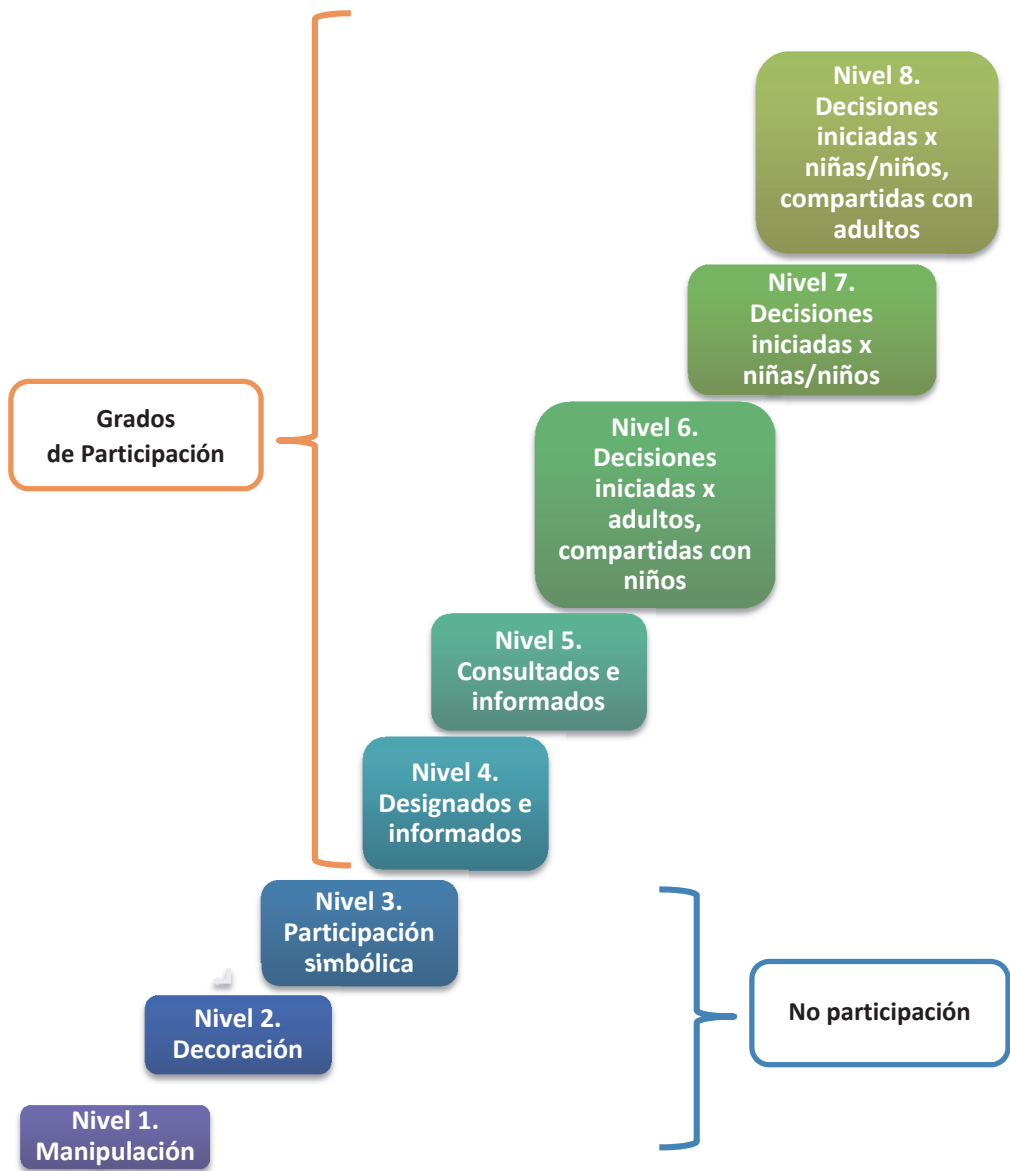


Figura 2. Niveles de participación de la infancia en proyectos, según Hart (1992).

Por otra parte, cabe señalar que para Hart (2008) uno de los debates o problemas con los que nos podemos encontrar al interpretar su modelo es que éste

puede ser explicado en términos de un modelo evolutivo que cuenta con etapas secuenciales o niveles de participación. Para este autor, desafortunadamente este es uno de los problemas que plantea la metáfora de la escalera de participación, ya que parece implicar la existencia de una secuencia necesaria en el desarrollo de las competencias de participación de niñas y niños (Reddy y Ratna, 2002; Kirby y Woodhead 2003). Lo que hace suponer que los peldaños más altos de la escalera son superiores que los demás.

Desde esta perspectiva, Hart (2008) sugiere que su modelo no debe ser interpretado como una escalada paso a paso, sino que más bien, la escalera trata fundamentalmente sobre el grado en que las personas adultas y las instituciones promueven que niños y niñas participen en distintos proyectos. Esto ha hecho que algunos autores como Jensen (2000) sugieran que los peldaños de la escalera deberían ser descritos como diferentes formas de participar en vez de como distintos niveles de participación.

Un buen ejemplo del impacto significativo que pueden llegar a tener los proyectos de participación infantil en la transformación de las vidas de niñas, niños y adolescentes, podemos encontrarlo en las organizaciones de niños y adolescentes trabajadores de distintos países. En dichas iniciativas nos encontramos con niños, niñas y adolescentes que han contado con el espacio para ejercer la participación de forma activa y donde se ha promovido la reflexión crítica sobre su situación socio-cultural y política. Por ejemplo, en el Primer Encuentro Internacional de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs), celebrado en la India en 1996, los niños, niñas y adolescentes trabajadores de treinta y dos países plantearon una serie de demandas, a partir de lo que se conoce como La Declaración de Kundapur (1996).

Tabla 12

Declaración de Kundapur (1996) (tomado de Hart, 2008)

DECLARACIÓN DE KUNDAPUR (1996)

1. *Queremos el reconocimiento de nuestros problemas, nuestras iniciativas, propuestas y nuestros procesos de organización.*
2. *Estamos en contra del boicot a los productos hechos por los niños.*
3. *Queremos respeto y seguridad para nosotros mismos y para el trabajo que hacemos.*
4. *Queremos un sistema educativo cuya metodología y contenido se adapte a nuestra realidad.*
5. *Queremos formación profesional adaptada a nuestra realidad y nuestras capacidades.*
6. *Queremos tener acceso a un buen sistema de salud para niños, niñas y adolescentes trabajadores.*
7. *Queremos ser consultados en todas las decisiones que nos afectan, a nivel local, nacional e internacional.*
8. *Queremos que las causas principales de nuestra situación, principalmente la pobreza, puedan ser combatidas.*
9. *Queremos más actividades en las áreas rurales, y que podamos tener una mayor capacidad de decisión en todos los ámbitos, para que los niños no se vean forzados a migrar.*
10. *Estamos en contra de la explotación en el trabajo, pero queremos poder trabajar con dignidad, adaptando las horas, para que podamos tener tiempo para la educación y el ocio.*

Por su parte, Casas (1995) propone siete niveles participación, tal como aparece en la *Figura 3*.

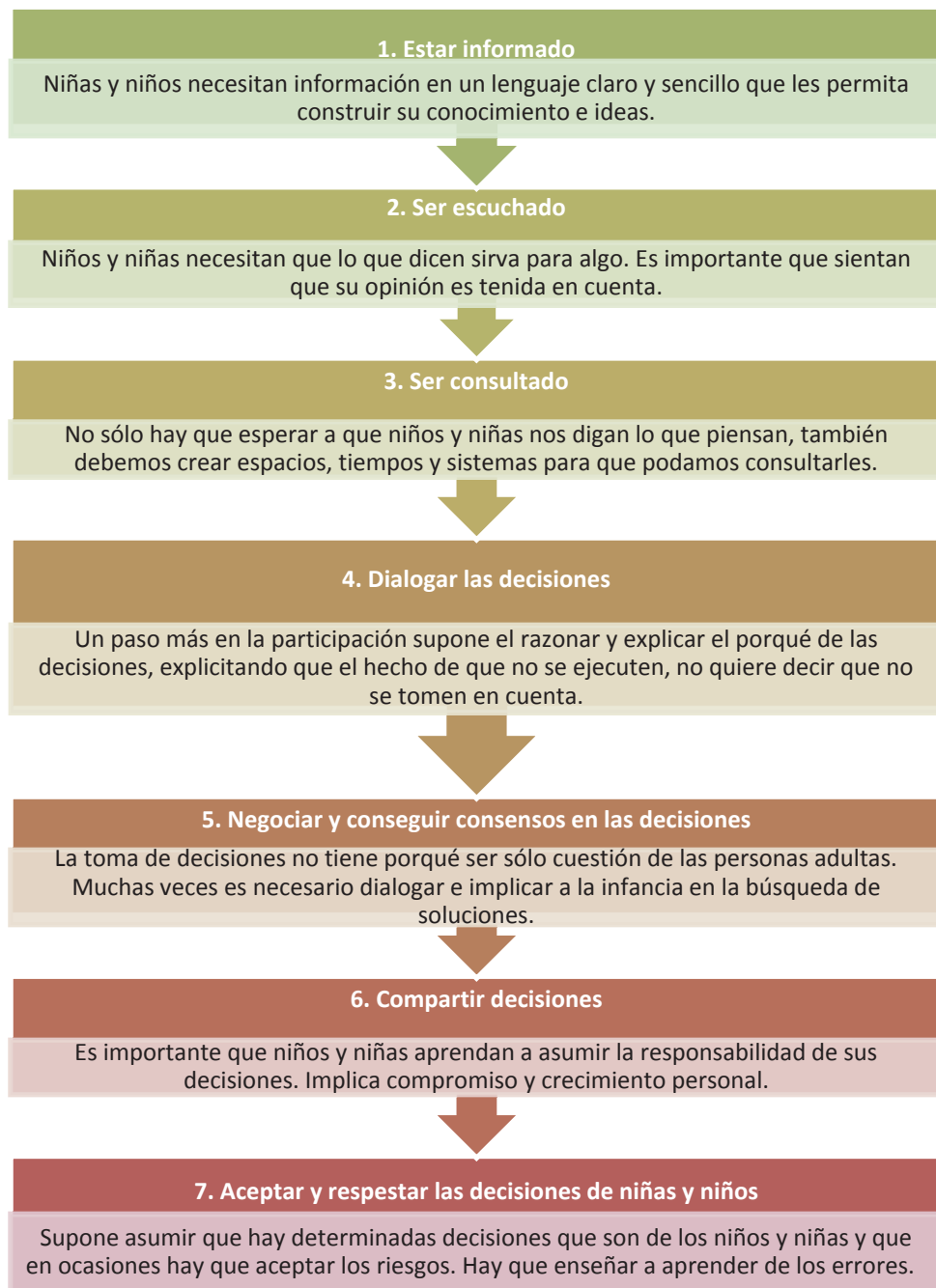


Figura 3. Niveles de participación de Casas (1994).

Posteriormente Tresseder (1997) genera un modelo circular tomando sólo los niveles de participación y evitando la escalera ya que considera que la participación no es gradual, sino que cada elemento puede incluir a los demás, tal como se aprecia en la *Figura 4*.



Figura 4. Modelo circular sobre la participación de Tresseder (1997).

Trilla y Novela (2001) plantean cuatro clases o tipos de participación tomando también como base la propuesta de Hart. Estos autores aclaran que los tipos de participación no son excluyentes, ya que uno puede contener a los otros en algún momento del proceso o proyecto. Los cuatro tipos de participación que proponen son: participación simple, participación consultiva, participación proyectiva y metaparticipación (véase *Figura 5*).



Figura 5. Niveles de participación de Trilla y Novela (2001).

Lansdown (2005) propone tres grados de participación: procesos consultivos, procesos participativos y procesos autónomos. En ellos se plantea el establecimiento de una relación gradual entre las personas adultas y la infancia, en la que paulatinamente, estos últimos van adquiriendo un papel más protagónico en el desarrollo de proyectos, tal como puede apreciarse en la *Figura 6*.

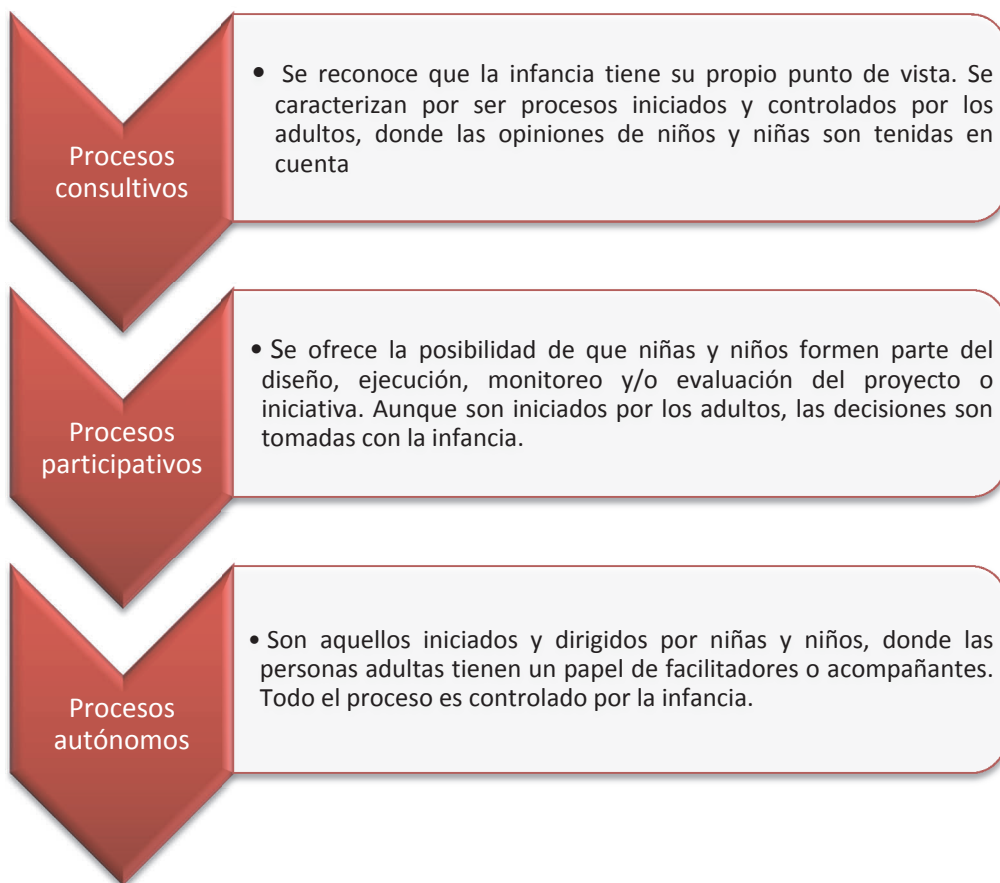


Figura 6. Niveles de participación de Lansdown (2005).

El papel de las personas adultas en la participación infantil

Como podemos ver, todas las propuestas revisadas hasta ahora tienen en común el hecho de que intentan definir desde su propia perspectiva cuáles son las

distintas formas de participación infantil. Al mismo tiempo que describen los distintos niveles o formas de participación a partir de los cuales se establecen las relaciones entre personas adultas, niños, niñas y adolescentes, en base al reconocimiento de una condición de igualdad, en donde gradualmente se va construyendo el proceso de agencia individual en la participación con otras personas, y transfiriendo o compartiendo la responsabilidad de la toma de decisiones a niños y niñas.

Sin duda, la relación que se establece entre las personas adultas y niñas y niños en los procesos de participación es uno de los aspectos más polémicos y que han generado y siguen generando controversia. Desde una posición más radical, podríamos considerar que una auténtica participación infantil debería nacer y desarrollarse únicamente entre la población infantil, sin contar con el apoyo de las personas adultas. Sin embargo, pensar en la existencia de procesos participativos infantiles sin la participación adulta resulta, al menos en Europa, poco realista, especialmente en el caso de las edades tempranas. La participación infantil es un proceso que requiere de un diálogo continuo, respetuoso y sincero entre la infancia y las personas adultas, y para que esto ocurra es necesario que las personas adultas reconozcamos a niñas y niños como iguales en la toma de decisiones (Lansdown, 2004; Mayal, 2000). En este sentido Hart (2008) plantea que, desde su punto de vista, el grado más alto de ciudadanía se alcanza cuando la ciudadanía –niños, niñas o personas adultas- no solo sentimos que podemos iniciar algún tipo de cambio, sino cuando reconocemos que en muchas ocasiones debemos invitar a otros ciudadanos y ciudadanas, para que juntos podamos llevar a cabo dicho cambio, respecto a una situación que nos afecta a todos como ciudadanía. Cuando las personas reconocen los derechos de las otras personas a tener una voz y cuando reconocen el derecho para actuar con las otras personas con el objetivo de cambiar las cosas de forma conjunta, esto debería ser entendido como algo moralmente superior.

No debemos tampoco olvidar que la CDN establece que se tendrá en cuenta la opinión de niñas y niños en función de su edad y grado de madurez. Este matiz, que ha sido utilizado por muchas personas adultas como restrictivo a la

participación, justificando que niños y niñas “*aún no*” tienen la suficiente madurez o que participar puede causarles problemas o conflictos innecesarios, debería servirnos para que no perdamos de vista que si bien la infancia debe participar en la toma de decisiones, debemos tener en cuenta su edad para establecer, por ejemplo, los temas sobre los que compartimos las decisiones o los medios y materiales que utilizamos para comunicarnos. Sin olvidar que en ningún caso la responsabilidad final es de niños y niñas, sino que esta sigue siendo de las personas adultas.

No pasa lo mismo cuando hablamos de participación infantil en otros países o continentes. Ocurre así que en América Latina, las organizaciones de niños y niñas trabajadores (NATs), son ejemplos factibles de cómo niños y niñas, una vez que se han reconocido como colectivo social con objetivos o problemas comunes, son totalmente capaces de organizarse y participar activamente en asuntos que les afectan, sin la necesidad de la intervención adulta (Liebel, 2006). Este hecho, nos sugiere también que quizá más bien lo que suele ocurrir es que en muchas ocasiones son las personas adultas las que no quieren dejar que niños y niñas se organicen y participen en temas que afectan a sus vidas.

Espacios de participación

Para que haya participación, es necesario que existan espacios donde ésta pueda ser llevada a cabo. UNICEF (2003) establece que a medida que niñas y niños crecen y se desarrollan, sus oportunidades para la participación se van expandiendo desde los espacios privados a los espacios públicos, desde lo local hasta lo global. Así, entiende que la participación comienza en la *familia*, desarrollando competencias familiares y continúa en la *comunidad* a través de asociaciones, programas institucionales o grupos informales y/o culturales. También aparece la participación en la *escuela*, a través de los consejos escolares, las asociaciones estudiantiles o los planes educativos. En un plano siguiente, encontramos la participación en las decisiones que afectan a las *políticas públicas*, mediante los Foros o Consejos de Infancia. Y por último, encontramos la toma de decisiones en

la *sociedad*, mediante la participación en las elecciones y los medios de comunicación. En la *Figura 7*, se muestran los espacios en los que niños y niñas pueden y deben participar, bajo la perspectiva de UNICEF.

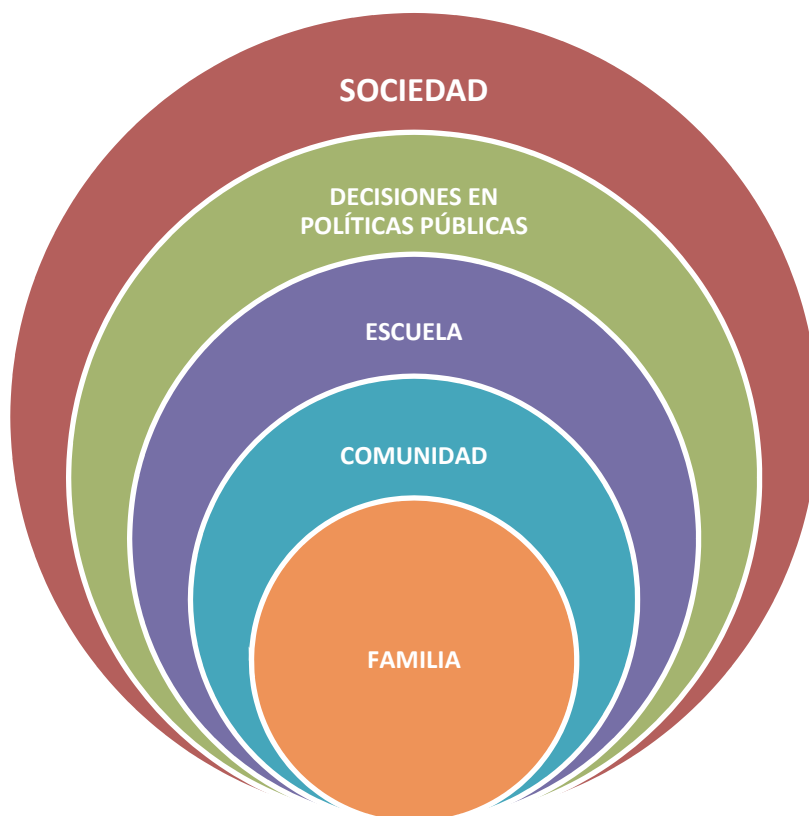


Figura 7. Espacios de participación (adaptado de UNICEF, 2003).

Apud (2001) define tres espacios de participación: la familia, la escuela y la vida social que se concreta a nivel municipal o local. Por su parte, Casas (1995) añade un cuarto espacio de participación: los procedimientos administrativos y judiciales. A su vez, Martínez y Martínez (2000) señalan que las organizaciones de ocio y tiempo libre también son espacios donde se puede aprender a participar democráticamente.

Además de ofrecer los espacios donde participar, es necesario que estos sean respetuosos con la infancia (Lansdown, 2004), lo que implica que niñas y niños se sientan seguros, cuenten con el tiempo necesario, se les proporcione la información oportuna y necesaria para facilitar la toma de decisiones, y que haya personas adultas sensibles y atentas a sus necesidades.

En cada uno de estos espacios es posible y necesario, ir estableciendo diferentes niveles de participación teniendo en cuenta los aspectos señalados en el apartado anterior.

En este sentido, resulta interesante destacar el enfoque socio-ecológico propuesto por Ben-Arieh y Attar-Schawarz (2013) para entender la participación cuando plantean que la forma en que niños, niñas y adolescentes entienden y sienten la participación estará determinada tanto por factores personales como por las interacciones y experiencias que hayan tenido en sus espacios de socialización, matizando la importancia de cuatro sistemas: familia, escuela, barrio y sistema político.

Sin embargo, como señala Gaitán (2010), es necesario tener cuidado de no crear dentro de estos espacios, nuevos espacios de discriminación donde niños y niñas participen de manera superficial y simbólica, separados del mundo adulto y con temas de importancia menor. En vez de ello, el desafío es conseguir que los espacios que se generen para facilitar la participación infantil sean realmente genuinos y auténticos. Y esto es algo que sólo puede ocurrir si, como dijimos anteriormente, reconocemos a niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho, con voz propia y capacidad de toma de decisiones, reconociendo su capacidad para opinar y actuar en todos aquellos asuntos que son importantes para sus vidas.

Estructuras de participación en España

Si buscamos experiencias y proyectos innovadores que promueven la participación infantil en nuestro país, encontraremos una gran diversidad de estructuras, modelos y organizaciones, entre las que encontramos una serie de

diferencias importantes respecto a quiénes son los que las gestionan, edad de participantes, etc (Seguro, V., Agustín, S., Preckler, M., Sainz, V. y Jacott, L., 2012). Entre los proyectos más significativos podemos mencionar por ejemplo, los *Foros Infantiles y/o Juveniles*, que son promovidos en ciudades como Sevilla, Barcelona, Rivas Vaciamadrid, Arganda, Orihuela o Algete, y los *Consejos de Infancia* o *Comisiones de Infancia* en las ciudades de Alcobendas, Fuenlabrada, Getafe, Leganés y Tres Cantos. Aunque si bien en la actualidad existen más de 120 Consejos de Infancia y Adolescencia creados en España, no obstante, cabe señalar que el número exacto de órganos de participación en los distintos municipios locales no se encuentra aún registrado.

En el 2011 el grupo de trabajo de *Participación y Capacitación Cívica de la Infancia y la Adolescencia*, perteneciente a la RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras), elaboró una guía para el desarrollo e implantación de proyectos de participación infantil y capacitación cívica, basándose en algunas de las experiencias más significativas en este campo que estaban siendo desarrolladas en las diferentes ciudades que componían el grupo (Jerez de la Frontera, Avilés, Barcelona, Lleida, Ibiza, El Ferrol, Sevilla... entre otras).

Las estructuras más comunes de participación, teniendo presente la importancia de proyectos o iniciativas estables y consistentes en el tiempo, eran los *Foros Infantiles y Juveniles*, *Consejos de Infancia* o *Comisiones de Participación Infantil*. Aunque también cabe señalar que no se llegó a un consenso amplio a la hora de determinar y definir en qué consistía cada una de dichas estructuras, debido a las diferencias importantes existentes entre los proyectos y su implementación y desarrollo en los distintos contextos.

Tomando como base estas experiencias, y destacando que todas ellas son promovidas por las administraciones locales, el grupo de trabajo plantea que los proyectos de participación infantil se pueden clasificar en dos grandes bloques:

- Proyectos que se gestionan y desarrollan dentro del ámbito de la educación formal (por ejemplo, las *Audiencias Públicas*).

- Proyectos que se gestionan y desarrollan fuera del ámbito de la educación formal (por ejemplo, los *Foros de Participación* o los *Consejos de Infancia*).

A su vez, los proyectos o iniciativas que se llevan a cabo fuera del ámbito de la educación formal se clasifican en:

- ✓ Proyectos de participación universal: donde no se eligen representantes, sino que la participación es abierta a toda la población infantil. Suelen tener un modo de funcionamiento asambleario.
- ✓ Proyectos de participación mediante representantes: niños y niñas eligen a sus representantes bien en función de la zona municipal o por centros educativos.

En cualquier caso, e independientemente de la nomenclatura que se utilice, existen algunas cuestiones fundamentales para garantizar el éxito de dichas estructuras y que estas sean realmente participativas y efectivas en cuanto a la capacitación ciudadana se refiere:

- Que sean estables en el tiempo.
- Que las personas adultas que dinamizan, gestionan y coordinan las sesiones, estén debidamente formadas y comprometidas.
- Que exista un compromiso político por los derechos de la infancia y el respeto a la toma de decisiones de la población infantil.
- Que se involucre a la familia en los procesos participativos de la infancia, como forma de llevar la participación al nivel familiar.
- Que las estructuras sean abiertas, flexibles y dinámicas.
- Que la participación en dichas estructuras sea gratuita, libre y voluntaria.

A nivel nacional, también podemos encontrar estructuras que fomentan la participación de niños, niñas y adolescentes, por ejemplo, El *Parlamento Online* promovido por UNICEF, que plantea a todas aquellas ciudades españolas pertenecientes a la Red de Ciudades Amigas de la Infancia, debates periódicos sobre temas que afectan a la infancia (medio ambiente, acoso escolar, etc.).

Sin embargo, a nivel nacional lo que priman son los encuentros, que ponen en contacto a diferentes órganos o estructuras de participación infantil y juvenil, con el objetivo de compartir y poner en común el trabajo realizado y generar sinergias entre las diferentes entidades que los promueven. Destacamos aquí los Encuentros *La Ciudad de los Niños*, promovidos por la entidad Acción Educativa, que cada año trabaja en torno a derechos fundamentales de la infancia relacionados con la ciudad y cuenta con la participación directa de niños, niñas y adolescentes como ponentes; o los *Encuentros Estatales de Consejos de Infancia* organizados UNICEF y la Plataforma de Infancia, que tratan de reunir a chicos y chicas de todo el territorio español que forman parte de estructuras participativas con el objetivo de elaborar un marco común de trabajo.

Comenzamos el presente capítulo haciendo un recorrido sobre el concepto de infancia y los derechos de la niñez y cómo finalmente podemos establecer que la infancia, y con ello sus derechos, no son solo conceptos legales o políticos, sino que son también conceptos sociales, y como tales tienen también un gran impacto social en las vidas de niñas, niños y adolescentes, por lo que es necesario analizarlos y estudiarlos desde distintas perspectivas (Alanen, 2010).

A lo largo del capítulo 1, hemos recorrido y analizado la esencia de los derechos de la infancia, entendiendo estos como base para un reconocimiento claro de la niñez como ciudadanos y ciudadanas de pleno de derecho. Y como la educación, es uno de los elementos clave para formar a la ciudadanía del presente y del futuro. Por último, nos hemos detenido en analizar la importancia de la participación social infantil, su significado, elementos que la componen y cuál debe ser el papel de adultos y adultas en este ámbito.

En el capítulo 2, repasaremos los estudios más relevantes sobre la comprensión de los derechos de la infancia y la formación en derechos. Distinguiremos aquellos estudios que se han centrado en la comprensión que tienen los propios niños y niñas acerca de sus derechos, de aquellos que han tratado de indagar sobre cómo la población adulta, entiende y pone en práctica los derechos de la infancia.

100%

Estudios sobre la comprensión de los derechos de la infancia

Introducción

Dedicaremos este capítulo a revisar los estudios realizados en tres líneas fundamentalmente.

En primer lugar, haremos un breve recorrido por los principales enfoques teóricos bajo los cuales se han realizado una serie de estudios importantes dedicados a analizar las representaciones que tienen niñas y niños sobre sus derechos. Revisaremos tres de los principales enfoques surgidos en este ámbito: partiremos del enfoque cognitivo-evolutivo desarrollado a partir de los pioneros estudios realizados por Piaget (1932) y Kohlberg (1981), seguiremos con los trabajos surgidos a partir de las investigaciones de Turiel (1983) y su teoría cognitivo-social o enfoque de los dominios, y terminaremos con los estudios de la infancia, bajo la influencia de Mayall (2000), desde una perspectiva de la sociología de la infancia. De modo que veremos cómo los estudios realizados en este ámbito han pasado por distintas fases que pueden ser vistas como complementarias. Así, veremos cómo las primeras investigaciones realizadas en este ámbito han estado muy centradas en establecer el nivel de comprensión que tienen niñas y niños sobre los derechos en función del nivel evolutivo. Mientras que en las últimas décadas, se ha tratado de ampliar la explicación respecto a cuáles son los factores que pueden estar influyendo en dicha comprensión, por lo que se ha establecido la importancia de tener en cuenta otro tipo de variables como son el contexto sociocultural, el género, la clase social, o la experiencia personal en contextos específicos de participación.

En segundo lugar, veremos aquellos estudios que han puesto su foco de atención en cómo se desarrolla la competencia ciudadana o la capacidad de

participar de la infancia. En este punto cabe señalar que tomamos como punto de partida la perspectiva adoptada por el Parlamento Europeo en 2006, que define como competencia ciudadana o cívica aquellas que

Recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. (Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006).

Y por último, en tercer lugar, dedicaremos un tercer apartado a revisar aquellos estudios que además de analizar la comprensión de los derechos por parte de la infancia, también se han detenido en estudiar cómo otras personas adultas (familiares y docentes fundamentalmente) justifican y apoyan los derechos de niños y niñas.

Enfoques conceptuales para estudiar las representaciones de niñas y niños sobre los derechos de la infancia

Antes de pasar a describir algunos de los principales estudios llevados a cabo en este ámbito, queremos referirnos a los distintos enfoques teóricos desde los que se han abordado los diversos estudios realizados sobre la comprensión de los derechos de la infancia, tal como sugieren Ruck, Peterson-Badali y Helwig (2014).

El primer enfoque ha sido el modelo global de estadios propuesto por Piaget (1932) y Kohlberg (1981), en el que se sugiere que el razonamiento social de niñas y niños se desarrolla a través de una serie de estadios o etapas universales caracterizadas por un conjunto de cambios cualitativos en el pensamiento infantil. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la concepción sobre los derechos avanza desde una perspectiva heterónoma, basada en el principio de autoridad hacia una

perspectiva más autónoma, más centrada en una serie de principios universales, y que no se alcanza sino hasta en la etapa de la adolescencia.

Un segundo enfoque conceptual alternativo es el que se proporciona desde la teoría cognitiva-social, o enfoque de dominios, desarrollada por Turiel (1983, 1998, 2002), y en el que se sugiere que el desarrollo moral de niñas y niños implica la construcción del razonamiento en ese dominio a través de las interacciones recíprocas que tienen lugar entre niñas y niños y las personas y contextos de su entorno. De modo que la construcción del razonamiento moral basado en la comprensión de la justicia, el bienestar y los derechos, se ve muy influenciado por el contexto en el que éste tiene lugar. Y esto hace que niñas y niños desarrollen y apliquen múltiples formas de razonamiento cuando evalúan un amplio rango de situaciones sociales (Smetana, 2006). De acuerdo a este enfoque, pensar o razonar sobre el mundo social se caracteriza por una gran complejidad y heterogeneidad, organizándose dicho pensamiento o razonamiento en distintos sistemas o dominios de conocimiento, y en el que su desarrollo se ve influenciado por las propias experiencias que tienen niños y niñas en sus entornos sociales. Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva han identificado tres dominios del conocimiento social: el moral (referido a la justicia, el bienestar y los derechos), el social-convencional (referido a las reglas, costumbres y normas sociales), y el psicológico o personal (referido a la autonomía individual y las decisiones tomadas en distintos contextos). Una cuestión interesante planteada desde este enfoque de dominios es que la forma en que las personas pensamos sobre distintas situaciones sociales -p.ej. sobre aquellas situaciones que implican derechos- depende de un número amplio de factores, tales como la forma en que se consideran en ese momento ciertos aspectos particulares de la situación, cómo se interpretan las situaciones o cómo se coordinan distintas visiones, en ocasiones enfrentadas sobre dichas situaciones (Turiel, 2002).

El tercer enfoque proviene de la sociología de la infancia o de los llamados *estudios sobre la infancia*, en los que se propone que la infancia debe ser vista más bien como una práctica social que como un periodo o estadio del desarrollo (Mayall, 2000). Es interesante señalar, tal como sugiere Freeman (1998), cómo el

desarrollo de esta perspectiva coincide, al mismo tiempo que se integra, con el movimiento contemporáneo de derechos de la infancia. Desde este enfoque, se parte del reconocimiento de que la infancia se construye socialmente y que niñas y niños son agentes sociales que deben tener voz y agencia como constructores de sus propios mundos sociales. Igualmente, otro planteamiento importante surgido desde esta perspectiva ha sido la idea de cómo la infancia ha sido interpretada de forma muy diferente en distintos momentos históricos y contextos socioculturales (Smith, 2002, 2007). En la *Figura 8* pueden apreciarse los tres enfoques conceptuales descritos.

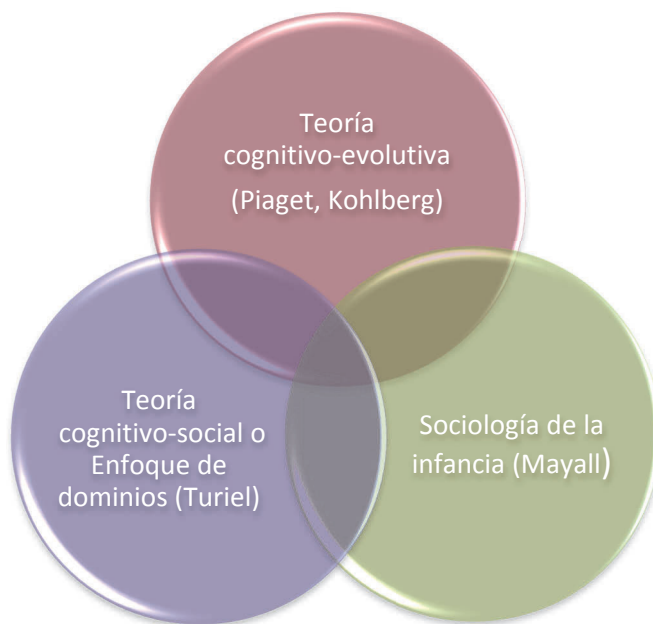


Figura 8. Enfoques conceptuales para el estudio de las representaciones de niñas y niños sobre los derechos (elaborado a partir de Ruck, Peterson-Badali y Helwig, 2014).

Teniendo en mente estos tres enfoques o perspectivas, podemos pensar en las diversas aportaciones y limitaciones de cada uno y en sus relaciones, tal como sugieren Ruck, Peterson-Badali y Helwig (2014). Mientras que desde la perspectiva de los estudios sobre la infancia se reconoce la importancia de tener en

cuenta las voces y agencia de niñas y niños en la construcción de los conceptos sobre los derechos, por otra parte no se toman en cuenta los cambios evolutivos que pueden influir en la comprensión que niñas y niños tienen acerca de los distintos tipos de derechos en relación con sus capacidades emergentes.

Por otra parte, si bien el enfoque del desarrollo del pensamiento moral planteado por Piaget y Kohlberg tiene en cuenta los aspectos evolutivos, su foco más bien tiende a centrarse mucho más en la visión heterónoma que tienen niñas y niños, dominada por la autoridad y las reglas sociales y en la limitada comprensión sobre sus derechos. Por su parte, el enfoque cognitivo-social considera que pueden existir patrones evolutivos respecto a cómo niñas y niños coordinan diferentes tipos de conceptos en situaciones específicas, al mismo tiempo que considera que dichos patrones pueden estar influenciados por algunos aspectos de los contextos sociales (Helwig, Ruck y Peterson-Badali, 2013).

Asimismo, desde este enfoque se plantea que la comprensión y razonamiento sobre los derechos de la infancia se encuentra también influenciada por dos aspectos centrales: el sentido de agencia y de decisión personal (para los derechos de auto-determinación) y los conceptos de bienestar y daño (para los derechos de crianza que tienen niñas y niños). En la *Figura 9* se presentan las principales aportaciones de los distintos enfoques en este ámbito de estudio.



Figura 9. Aportaciones de los distintos enfoques conceptuales en los estudio sobre la comprensión de los derechos de la infancia.

Por otra parte, hay que tener en cuenta también que el hecho de que cada uno de los tres enfoques descritos utilice distintos métodos para examinar las representaciones que tienen niñas y niños sobre sus derechos, hace que las perspectivas ofrecidas por cada uno de ellos puedan llegar a ser muy distintas o incluso a veces contradictorias. Así por ejemplo, nos encontramos con que en los trabajos de tipo cognitivo-evolutivo, el estudio de las representaciones infantiles se realiza a partir de una serie de inferencias realizadas acerca de la comprensión que tienen niños y niñas sobre la naturaleza de los derechos y la justicia, a partir de sus respuestas a una serie de cuestiones más generales acerca de los derechos, su origen, las normas y reglas sociales, etc. Mientras que en los estudios llevados a cabo dentro del enfoque de los dominios sociales se pregunta por ejemplo, directa y explícitamente sobre la universalidad de los derechos o su aplicación a distintos contextos y situaciones específicas, etc. Igualmente, hay que señalar que los

estudios sobre la infancia realizados desde una perspectiva sociológica centran su foco no solo en lo que piensan niñas y niños sobre sus propios derechos, sino que también analizan cómo ejercen sus derechos en contextos y situaciones específicas, a partir del análisis de su participación activa en dichos contextos. De modo que es importante tener en cuenta estas diferencias metodológicas cuando se analizan e interpretan las capacidades que son desarrolladas por niñas y niños respecto a la comprensión y el razonamiento sobre sus derechos.

Veamos ahora algunos de los principales estudios acerca de la comprensión que tienen niñas y niños sobre los derechos de la infancia

Estudios centrados en la comprensión, justificación y explicación de derechos por parte de la infancia

¿Qué saben las niñas y niños sobre sus derechos?

Como señalamos más arriba, los primeros estudios realizados sobre la concepción que tienen niñas y niños sobre sus derechos se centraron en estudiar, desde una perspectiva evolutiva, los cambios cognitivos que se producían en su pensamiento cuando intentaban conocer y explicar cómo se aplicaban los derechos ante distintas situaciones hipotéticas. Basándose en las investigaciones realizadas por Piaget (1932) sobre el desarrollo del razonamiento infantil y del pensamiento moral y en los estudios sobre el desarrollo moral de Kohlberg (1989), Melton (1980) realizó uno de los primeros estudios acerca de cómo comprendían niñas y niños sus derechos. Los resultados obtenidos mostraron que dicha comprensión se caracterizaba por una serie de cambios cualitativos que van desde una concepción más egocéntrica y una perspectiva más concreta, basada fundamentalmente en la autoridad de las personas adultas (p.ej., son los adultos los que dan y quitan los derechos), hasta llegar a una concepción más abstracta, basada en un conjunto de principios universales (p.ej., libertad de expresión, de información, derecho a la intimidad, etc.), y que no llegaría a ser alcanzada sino hasta la adolescencia tardía

o la edad adulta (Limber, Kask, Heidmets, Kaufman y Melton, 1999; Melton, 1980; Melton y Limber, 1992).

Melton (1980) mantenía que la comprensión de los derechos estaba relacionada con diferentes factores del desarrollo, en especial con el desarrollo moral.

Propuso tres etapas o niveles evolutivos en el razonamiento que tienen las niñas y niños sobre sus derechos, tal como podemos ver en la Figura 10. En el nivel 1, los derechos son aquellas cosas que puedes hacer y que te permiten hacer las autoridades. Las niñas y niños piensan que las personas adultas tienen más derechos que ellos debido a su autoridad y que los derechos pueden ser revocados por las autoridades. En el nivel 2, los derechos son comprendidos como privilegios. En este caso, los derechos dependen más de la idea de justicia o de la competencia, en vez del permiso otorgado por una figura de autoridad, como ocurría en el nivel anterior. Finalmente, en el nivel 3, la justificación de los derechos se realiza en base a un conjunto de principios más abstractos, tales como la libertad de expresión o el derecho a la privacidad. Los resultados obtenidos en el estudio de Melton mostraron que niñas y niños de 6-8 años comprendían sus derechos en términos de privilegios, que podían ser revocados por las figuras de autoridad, lo cual es consistente con la concepción piagetiana de moralidad heterónoma. Mientras que, en contraste, los participantes más mayores de 8-13 años eran más propensos a considerar sus derechos como algo de lo que son titulares y no como privilegios, aunque si bien sólo una proporción más bien baja de niñas y niños adoptaban la perspectiva más avanzada, en la que los derechos son considerados como algo universal e inherente a los seres humanos.



Figura 10. Niveles de comprensión del concepto de derecho, según Melton (1980)

En su estudio, Melton (1980) entrevistó a niñas y niños de distintos niveles educativos y edades: 7-13 años. Las entrevistas comenzaban con una serie de preguntas genéricas respecto a los derechos de la infancia: ¿Qué son los derechos? ¿Quiénes tienen derechos? ¿Tienen los niños y niñas derechos? ¿Qué derechos tienen? ¿Alguien puede quitarles esos derechos? Posteriormente se les mostraban una serie de viñetas que describían distintas situaciones en las que se planteaban diferentes dilemas relacionados con los derechos de la infancia. En cada viñeta se les planteaba si pensaban que debía existir alguna norma o ley que permitiera regular lo que debía hacerse para defender un derecho específico o si la figura de autoridad debería poder decidir. Así por ejemplo, en uno de los dilemas se planteaba la siguiente pregunta: *¿Debería existir una norma o ley que permitiera a los padres de María mirar su diario, aunque ella no estuviera de acuerdo?*

Los resultados de las entrevistas mostraron la existencia de diferencias evolutivas en sus respuestas. Tal como señalábamos antes, en el nivel 1 se situaron las niñas y niños más pequeños. Sus respuestas estaban centradas en la idea de que los derechos son algo que está basado en aquello que es permitido por la autoridad. (p.ej., *María no tiene derecho a mantener su diario en privado si sus padres le dicen que quieren verlo*). En el nivel 2, las respuestas estaban basadas en cuestiones relacionadas con ideas sobre la justicia o la competencia (p.ej., *María tiene derecho a mantener su diario en privado; no sería justo que su madre lo leyera*). Mientras que

el nivel 3 de razonamiento no se observaba en las niñas y niños hasta la adolescencia tardía. En este dilema, por ejemplo, hacían referencia al *derecho a la intimidad de la protagonista*.

Estudios posteriores realizados desde una perspectiva cognitiva-social más centrada en el enfoque de dominios, ya a partir de la década de los 90 empezaron a mostrar resultados inconsistentes con el enfoque evolutivo para explicar la comprensión de los derechos por parte de niños y niñas (Helwig 1995, 1997; Neff y Helwig, 2002; Ruck, Keating, Abramovich y Koeogl, 1998a; Ruck, Abramovich y Keating, 1998b; Ruck, Peterson – Badali y Day 2002; Seguro, V y Jacott, L 2011; Taylor, Smith y Nairn, 2001). En líneas generales, estos estudios han mostrado que la comprensión de los derechos de la infancia, no depende únicamente de la edad, sino que otro tipo de factores, sociales, culturales, económicos, e incluso, las propias experiencias personales, influyen cómo se entienden, explican y justifican los derechos de la infancia.

Pasaremos a continuación a describir más detalladamente algunos de estos estudios.

Tomando como base el estudio seminal de Melton, los investigadores Ruck et al. (1998b) estudiaron la comprensión que tienen niñas y niños canadienses de 8-16 años sobre sus derechos, a través de una entrevista semi-estructurada en la que tenían que responder a una serie de preguntas abiertas que medían el nivel de conocimiento que tenían sobre sus derechos. Los resultados obtenidos revelan que lo que niñas, niños y adolescentes piensan sobre sus derechos parece estar influenciado por cómo ven los derechos en sus propias vidas.

Cuando se les pedía que definieran explícitamente lo que consideraban como un derecho, los niños y niñas más pequeños (6-8 años) no sabían o tenían muchas dificultades para hacerlo. Por su parte, a los 8-10 años se mantenían una serie de concepciones erróneas. En este caso, puede decirse que confundían un derecho con un privilegio, y que como tal podía ser quitado por las autoridades, lo que estaba en consonancia con los resultados encontrados por Melton. O bien pensaban que un derecho consistía en “*no equivocarse*” sobre sus derechos. Al mismo tiempo que solían tener más problemas para generar ejemplos concretos sobre derechos de la

infancia. Mientras que a los 12 años eran menos proclives a expresar concepciones erróneas sobre los derechos, aunque todavía podían definir los derechos en términos concretos o basados en la autoridad, como en función de lo que algunas personas te permiten o en los privilegios. No es sino hasta los 14 años que los derechos fueron definidos como algo universal de lo que eres titular.

Sobre los derechos generados por niñas y niños

Como han señalado Ruck et al. (2014), cuando se pide a niñas y niños ejemplos acerca de los derechos que deberían tener niños y niñas, los estudios han mostrado de forma consistente que ellas y ellos suelen nombrar un conjunto de derechos de crianza o protección (p.ej., acceso a necesidades básicas, protección frente al abuso, necesidades psicológicas, cuidado médico y educación) y de derechos de auto-determinación o participación (p.ej., toma de decisiones en la familia, escuela, libertades civiles) (Casas, Saporiti, González, Figuer, Rostan, Sadurní, Alsinet, Gusó, Grignoli, Mancini, Ferrucci y Rago 2006; Morrow, 1999; Peterson-Badali y Ruck, 2008, Ruck et al. 1998; Taylor et al. 2001). En cuanto a las diferencias atendiendo a la edad, los resultados de estos estudios han mostrado que, en general, las niñas y niños más pequeños tienden a mencionar el derecho a jugar con más frecuencia, mientras que las más mayores tienden a mencionar el derecho a la educación, toma de decisiones, cuidado y seguridad.

Las diferencias respecto al tipo de derechos generados también varían en función del contexto sociocultural. Así por ejemplo, los estudios de Melton y Limber (1992) muestran diferencias en el apoyo que chicos y chicas de diferentes culturas otorgan a los derechos y concluyen que dichas diferencias pueden reflejar el distinto énfasis que suele otorgarse a los derechos de participación, provisión (supervivencia y desarrollo) y protección dentro de una sociedad particular. En dicho trabajo, Melton y Limber hacen notar que el mayor énfasis dado por las niñas y niños noruegos a los derechos de supervivencia y desarrollo (p.ej., tener una casa y alimentación), en comparación con los niños y niñas de EEUU, que tienden a dar más importancia a los derechos de participación (p.ej. capacidad para

tomar decisiones), puede deberse en buena medida a las diferencias socio-políticas entre noruegos y estadounidenses en términos del énfasis dado a ambos tipos de derechos.

Por su parte, Ruck, et al (1998b) en su estudio sobre la comprensión que tienen niñas y niños canadienses de 8-16 años sobre sus derechos, encontraron diferencias evolutivas respecto al tipo de derechos generados de forma espontánea. Mientras que el juego y el ocio mostraron una tendencia a ser más mencionados como derechos por los niños más pequeños que por los adolescentes, resulta que eran los propios adolescentes los que hicieron una mayor referencia a otro tipo de derechos como la educación, el cuidado, la protección o la toma de decisiones y participación en distintos contextos y situaciones.

Más recientemente, Gwiraiyi Shumba (2011) analizaron el conocimiento que tenían sobre sus derechos niñas y niños de 12-16 años en Zimbabwe. Los resultados mostraron que la mayoría de niños y niñas no eran muy conscientes de sus derechos. El derecho a la educación fue el derecho más mencionado por los estudiantes africanos (50%), seguido del derecho a la protección frente al abuso (34%) y el derecho a recibir alimentación (20%). En contraste con otros estudios, los derechos relacionados con la seguridad y con la toma de decisiones no fueron muy mencionados. De hecho, el derecho a tener una opinión fue el derecho menos nombrado (2%). Los autores del estudio señalan que los resultados revelan hasta qué punto las representaciones que se tienen sobre los derechos puede verse influidas por la propia experiencia y por los contextos socioculturales en los que se vive. Igualmente sugieren que los resultados pueden ser explicados en términos de las barreras políticas y socio-económicas que perduran en la actualidad en ese país, y que continúan minando la capacidad de África como continente y de su país para garantizar los derechos de crianza y de auto-determinación de niñas y niños.

Por otra parte, utilizando un enfoque más centrado en los estudios sobre sociología de la infancia, Morrow (1999) encontró que niñas y niños del Reino Unido a las que entrevistó, cuando les pidió que indicaran qué derechos deberían tener, se mostraban muy conscientes del hecho de que habitualmente se les negaban los derechos que se daban a las personas adultas. Y al mismo tiempo

sentían que sus voces eran raramente escuchadas, especialmente en lo que se refiere a la toma de decisiones que les afectan directamente. Lo que querían chicas y chicos era tener voz, ser escuchados, que sus opiniones fueran tenidas en cuenta. En definitiva, tal como Morrow señala, ellas y ellos eran muy conscientes de su falta de participación y de la exclusión a la que se ven sometidos en distintos contextos y por ello lo que pedían era participar y ser incluidos en la toma de decisiones que afectan a sus vidas, convertirse en auténticos actores y actrices sociales.

Representaciones sobre los derechos de crianza y autodeterminación

En otro estudio, Ruck et al. (1998a) examinaron la comprensión que tenían niñas y niños canadienses de 8-16 años sobre los derechos de crianza y de autodeterminación a través de la utilización de una serie de dilemas que describían situaciones en donde los derechos de un personaje infantil entraban en conflicto con los de una figura de autoridad. En dichos dilemas, se mostraba una pequeña historia en la que una niña deseaba ejercer un derecho de crianza (p.ej., disponibilidad emocional de sus padres) o de autodeterminación (p.ej., tener un diario privado), el cual se encontraba en conflicto con los deseos de sus padres o con las prácticas sociales.

Aunque niños y adolescentes utilizaban diferentes razonamientos para justificar los derechos, la edad no aparecía como una variable que pudiera justificar *per se* las respuestas dadas, ya que estas dependían tanto del derecho específico que se trataba (crianza o autodeterminación) como del contexto en el que ocurría. En líneas generales, los resultados mostraron que a medida que aumentaba la edad, niñas y niños mostraban una mayor tendencia a defender ambos tipos de derechos (autodeterminación y crianza). Entre los 8 y los 10 años mostraban un mayor apoyo a los derechos de crianza, mientras que a partir de los 14 no se encontraron diferencias entre el apoyo dado a los derechos de crianza frente a los de autodeterminación. En el caso de las situaciones relacionadas con la crianza, los argumentos de niñas y niños para justificar las decisiones tomadas para apoyar los derechos de crianza de los personajes de la historia se centraban más en considerar

los papeles sociales o familiares y el bienestar, en oposición a los derechos de los actores implicados (niños y padres). Mientras que en el caso de los derechos de autodeterminación el foco se centraba explícitamente en los derechos individuales y en los conceptos relacionados con los derechos como libertad personal y autonomía.

Por su parte, Limber et al. (1999) llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a niños y niñas estonianos de entre 6 y 17 años de edad. Como en otros estudios, se iniciaba la entrevista con una serie de preguntas abiertas y a continuación se mostraban una serie de viñetas donde derechos de la infancia entraban en conflicto con alguna autoridad.

Ante la pregunta ¿qué es un derecho?, encontraron que los niños más mayores eran los que daban respuestas más acertadas y complejas. En cuanto a la pregunta ¿quiénes tienen derechos?, el 55% de los participantes reconocía su universalidad. En el análisis de las viñetas se observó que existen diferencias en función de la edad. Así niños y niñas más mayores mostraron una tendencia a afirmar en mayor grado que los pequeños, que las viñetas representaban derechos que tenían niños y niñas. Concluyeron por lo tanto, que aunque la noción de derecho aparece ya en los niños más pequeños, esta va madurando con la edad según había establecido Melton (1980).

Cabe destacar también el estudio realizado por Casas y colaboradores (2006). Presentaron una serie de dilemas a una muestra amplia de niños y niñas españoles e italianos de entre 10 y 13 años, tanto de zonas rurales como de urbanas, donde se presentaban una serie de conflictos distintos entre los derechos de la infancia y los derechos de distintos actores sociales en distintos contextos (familia y escuela) y se pedía su grado de acuerdo con una posible solución. Además, incluyeron algunas preguntas abiertas sobre los derechos de la infancia.

Entre otras cuestiones, cuando se les preguntó acerca de las personas que son titulares de los derechos (¿quiénes tienen derechos?), las respuestas obtenidas mostraron que una gran mayoría de chicas y chicos de ambos países señalaron que todas las personas tienen derechos. Mientras que un porcentaje muy bajo

respondieron que aquellas personas que son titulares de derechos son las autoridades, personas con poder o miembros de una familia.

Respecto a las principales conclusiones referidas a los dilemas, establecen los autores el alto consenso entre ambas muestras (catalana e italiana) a la hora de responder a la mayoría de los problemas planteados, especialmente en aquellos dilemas que hacían referencia a situaciones específicas donde se percibía una situación de injusticia. Así, chicos y chicas de diferentes países, pero con culturas y niveles socioeconómicos similares, muestran respuestas muy similares.

El derecho a la educación y el aprendizaje, la provisión de necesidades básicas, la privacidad y la participación, son los derechos más reconocidos por chicos y chicas de ambos países, en contraste con el derecho al juego y los derechos relacionados con los cuidados, que son los menos mencionados.

Entre sus conclusiones, destacar que el reconocimiento de la universalidad de los derechos es muy alta en todos los chicos y chicas y que además, aumenta con la edad.

Además, algunos derechos, como el derecho a la privacidad, ser escuchados en caso de separación de los padres y participar en actividades socioculturales, son más defendidos por las chicas y chicos más mayores (de 13 años), al mismo tiempo ellos mismos se identifican más como titulares de derechos. En el resto de derechos, concluyen los autores, la edad no es una variable que nos ayude a predecir las respuestas.

Sin embargo, concluyen también que, en el caso de los dilemas, la solución a cada problema en particular, se ve influida por la propia experiencia personal, estableciendo así la importancia de las experiencias personales a la hora de considerar o hablar sobre derechos específicos. En concreto, encuentran los autores del estudio, que algunos derechos como el derecho a la privacidad o a la educación son menos importantes que por ejemplo, el derecho de las familias a controlar lo que hijos e hijas hacen (en el caso del derecho a la privacidad) o la necesidad de ayudar económicamente a la familia (en el caso del derecho a la educación).

Por otra parte, en el estudio llevado a cabo por Elisha y Ruck (2012), mostraron cuatro viñetas a chicos y chicas de entre 11 y 15 años pertenecientes a

minorías étnicas estadounidenses (latinos y afroamericanos), para analizar cómo explicaban los derechos y la influencia del contexto en dicha explicación. Dos de las viñetas hacían referencia a derechos de crianza (protección y atención emocional) y otras dos hacían referencia a derechos de autodeterminación (derecho a votar y a tener un diario). En todos los casos, los deseos personales entraban en conflicto con alguna figura de autoridad o con alguna práctica social. En las viñetas, los protagonistas tenían una edad similar y el mismo género que las chicas y chicos entrevistados.

Los resultados concuerdan con los hallados por otros investigadores (Helwig, 2006; Ruck et al. 2002) ya que en todos los casos, chicos y chicas apoyaron tanto los derechos de crianza como los de autodeterminación. Además, los derechos de crianza generalmente son reconocidos como obligaciones de los padres, haciéndose mención explícita a los efectos negativos de no atenderlos adecuadamente. En cuanto a los derechos de autodeterminación, la mayoría los justifica teniendo en cuenta la edad y la madurez de los protagonistas, haciendo además referencia a la posibilidad de elección personal.

También fueron preguntados por cómo creían que responderían sus padres antes esas situaciones. Los resultados encontrados son muy interesantes. Todos respondieron que sus madres y padres apoyarían los derechos de crianza, mientras que menos de la mitad de las y los adolescentes admitieron que sus padres y madres apoyarían los derechos de autodeterminación.

Khoury-Kassabri, Haj-yahia y Ben-Arieh (2006) encontraron también diferencias significativas en el apoyo a los derechos de la infancia que daban niños y niñas judíos y árabes. Realizaron un cuestionario a chicos y chicas adolescentes (entre 14 y 17 años) judíos, palestinos de Israel y palestinos de territorio palestino. Los adolescentes eran consultados acerca de su apoyo a los derechos de la infancia, siempre y cuando estos no disminuyesen la autoridad interna de la familia o externa (de maestros, comunidad local y estatal). Además, se les preguntaba sobre si estaban de acuerdo con determinados derechos de la infancia.

Los resultados mostraron que los chicos y chicas judíos alcanzaron un mayor grado de acuerdo con los derechos sociales y cívicos que los chicos y chicas

palestinos. Además, los participantes judíos apoyaron más la mayoría de los aspectos relacionados con los derechos de la infancia que los chicos y chicas palestinos. Según los autores, las diferencias socioculturales y sociopolíticas entre judíos y árabes podrían explicar buena parte de las diferencias encontradas en la aceptación de los derechos de la infancia.

También encontraron que aquellas chicas y chicos con un nivel educativo alto, y que se definían como muy religiosos, mostraban menos apoyo a los derechos civiles y sociales de la infancia. Estos resultados concuerdan por los encontrados por Verkuyten y Slooter (2008), donde los adolescentes religiosos eran más contrarios a la libertad de expresión que los adolescentes no religiosos.

Asimismo, Cherney y Shing (2008) llevaron a cabo dos estudios con niños y niñas de 12 años de Malasia, Suiza y Estados Unidos, con el objetivo de comparar sus actitudes frente a los derechos de la infancia. Para ello les realizaron unas preguntas genéricas sobre los derechos de niños y niñas (basadas en el cuestionario de Melton: ¿qué son los derechos? ¿qué derechos conoces?, etc.) y a continuación se les mostraban unas viñetas que hacían referencia a derechos de crianza y otras a derechos de autodeterminación, donde se presentaba una situación de conflicto, y en la que se les pedía que dieran su opinión respecto quién debía tomar una decisión, si niñas y niños o una persona adulta.

Los resultados obtenidos muestran que tanto el país de procedencia como la cultura eran elementos influyentes en el modo en que niños y niñas razonaban acerca de sus derechos. Más concretamente, niños y niñas de Estados Unidos y Suiza mostraron una mayor tendencia a defender más claramente los derechos de autodeterminación que sus pares de Malasia. Y al igual que en otros estudios, lo que se encontraron los autores fue que los argumentos usados para justificar sus respuestas dependen tanto del derecho específico que se trate en cada caso, como de diferentes circunstancias sociales y personales e incluso religiosas.

Ruck, Tenenbaum y Sines (2007) investigaron cómo chicos y chicas de 12 años del Reino Unido entendían el derecho de niños y niñas refugiados, si como un derecho de crianza o como un derecho de autodeterminación. Para ello, realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas, al mismo tiempo que

llevaron a cabo la utilización de viñetas para plantear distintos tipos de situaciones en conflicto. La conclusión a la que llegaron a partir de los resultados de este estudio fue que chicos y chicas son capaces de generar argumentos que justifiquen el derecho de asilo tanto desde un punto de vista del derecho de crianza como desde el derecho de autodeterminación, empleando razonamientos tanto morales, como sociales y psicológicos.

Cherney (2010) llevó a cabo un estudio con jóvenes estadounidenses de entre 10 y 17 años siguiendo el esquema de preguntas y viñetas que comenzó Melton. No se encontraron diferencias significativas en el apoyo dado a los derechos de crianza frente a los derechos de autodeterminación comparando a los adolescentes jóvenes de los más mayores. Resultados similares han sido encontrados en los estudios de Ruck et al. (1998), donde los adolescentes apoyan igualmente ambos tipos de derechos. Aunque si bien otros estudios han mostrado que cuando aumenta la edad, los adolescentes tienden a apoyar en mayor medida los derechos de autodeterminación frente a los derechos de crianza (Rogers y Wrightsman, 1978). Por otra parte, tampoco hubo diferencias de género. Sin embargo, se encontraron diferencias tanto en el número de derechos generados como en la justificación y argumentos ofrecidos para explicar las viñetas. En los derechos de autodeterminación, los y las adolescentes mayores mostraron una mayor tendencia a razonar en términos de los derechos de la infancia y elección personal, mientras que los más jóvenes razonaban en términos de los resultados y las consecuencias. En los derechos de crianza, los adolescentes más mayores fueron más propensos a razonar en términos de los derechos de la infancia y elección personal, mientras que los más jóvenes lo hacían en términos de la responsabilidad y el cuidado paternal. Para Cherney, estas distintas respuestas muestran una evolución similar a la conceptualización de los derechos establecida por Melton (1980). Con la edad, niñas, niños y adolescentes se mueven en tres niveles distintos en la comprensión de sus derechos. En el primer nivel se parte de una comprensión sobre los derechos entendidos como una especie de privilegios que son otorgados por las autoridades. En el segundo nivel se pasa hacia otra concepción de los derechos más centrada en la justicia y las leyes que son necesarias para mantener el orden social. Finalmente,

en el tercer nivel se sitúa una comprensión sobre los derechos más centrada en los principios éticos universales.

No queremos terminar este apartado sin hacer mención a una variable poco estudiada, pero no por ello poco importante, dentro de la comprensión de los derechos de la infancia, y es la referida a la presencia de diferencias de género. Como veremos ahora, nos encontramos en este ámbito ante un conjunto amplio de investigaciones en el que existen diversas posiciones al respecto, las cuales en ocasiones resultan incluso contradictorias entre sí.

Mientras que un buen número de estudios no han encontrado diferencias de género en lo que se refiere al concepto de derecho, ni al nivel de razonamiento o las actitudes que se tienen respecto a los derechos de la infancia (p.ej., Limber et al., 1999; Ruck et al. 2002; Khoury-Kassabri et al., 2006), otros estudios sí han hallado diferencias y pasamos a describirlos.

Algunos estudios llevados a cabo con personas adultas y estudiantes universitarios han sugerido que las mujeres tienden a dar un mayor apoyo a los derechos de crianza que sus contrapartes masculinos. Aunque no encontraron diferencias de género en el apoyo que se da a los derechos de autodeterminación (Peterson-Badali y Ruck, 2008).

Por su parte, Khoury-Kassabri y Ben-Arieh (2009) encontraron diferencias significativas en el apoyo dado a los derechos de la infancia en función del género. Entre otras cuestiones, midieron el apoyo que chicas y chicos judíos y árabes daban a 5 derechos concretos (privacidad, expresar su opinión, proceso legal justo, ser escuchado y derecho a la seguridad) en 5 contextos diferentes (familia, comunidad, escuela, sistema legal, sistema público o gubernamental). Así, las chicas adolescentes de ambas nacionalidades apoyaban en mayor medida que los chicos adolescentes los derechos de la infancia en diferentes contextos, a excepción del gubernamental que era más apoyado por los chicos. Los autores explican que la diferencia puede deberse a que en ambas culturas, las chicas se ven privadas de sus derechos más a menudo que los chicos, por lo que los apoyan más fuertemente.

Asimismo, Casas et al (2006) encontraron en su estudio, que las diferencias de género mostraban mayor correlación con algunas de las soluciones planteadas

en los dilemas que la edad. En su estudio, los chicos italianos y catalanes, se mostraban más a favor de incluir en un juego de la escuela a un estudiante extranjero, que las chicas; mientras que chicas catalanas e italianas, reconocían en mayor proporción que los chicos saber cuáles eran sus derechos. Además, en la muestra catalana los chicos defendían más que las chicas, el derecho de las minorías a practicar su cultura, al igual que la libertad de pensamiento, conciencia y religión, el derecho a dar su opinión en los asuntos que les afectan y la libertad de asociación. En contraste, las chicas catalanas apoyaban con más fuerza que los chicos, los derechos de niños con discapacidad a ser integrados en la escuela. Por otro lado, las chicas italianas consideraban más inaceptable que los chicos italianos, que sus madres y padres les obligasen a asistir a actividades extraescolares diferentes a las que ellos y ellas querían además de reconocer en mayor porcentaje que conocían los derechos y reconocían a niños y niñas como titulares de los mismos.

Sherrod (2008) llevó a cabo un estudio con adolescentes de entre 13 y 18 años, para conocer su punto de vista respecto a los derechos de ciudadanía. Encontró diferencias significativas en función de la variable género, ya que las chicas apoyaban en mayor medida las libertades (de expresión, voto, sexualidad, etc.) como parte de la ciudadanía que los chicos.

Ben-Arieh y Attar-Schwartz (2013) llevaron a cabo un estudio con una muestra amplia de adolescentes israelíes y palestinos de entre 15 y 17 años, con el objetivo de conocer cómo entienden su derecho a participar en 4 contextos: familia, escuela, barrio y sistema político. Para ello, cada estudiante rellenó un cuestionario de manera anónima, donde se incluían preguntas referentes a su participación en cada uno de los ámbitos señalados. Los estudiantes pertenecían a escuelas públicas israelíes, judías o privadas cristianas. Se tomaron como variables independientes el género (mujer, hombre), la religión (cristiano, judío, árabe), la nacionalidad (palestino o israelí) y el nivel de religiosidad (muy religioso, religioso, sensible a la religión, secular y ateo). Además, como indicadores sociodemográficos también se recogió el tamaño de la familia a la que pertenecía el estudiante, el nivel de estudios de los padres y como ellos/as percibían su nivel socioeconómico. En cuanto a la variable género, se encontraron diferencias significativas en el contexto

de la familia y la escuela, mostrando las chicas mayor grado de participación que los chicos en ambos contextos.

Otra investigación que ofrece resultados interesantes es el trabajo de Ruck et al. (2007), realizado con jóvenes londinenses de 13 y 19 años. Encontraron que las chicas, en contraste con los chicos -y especialmente las chicas de mayor edad-, se mostraron más proclives a otorgar más derechos de autodeterminación a aquellos niños y niñas que se encuentran en una situación de búsqueda de asilo. Una posible explicación a este hecho, sugerida por los autores, señala que es muy probable las chicas mayores (19 años) hayan tenido que enfrentarse a una mayor discriminación que sus pares masculinos. De modo que estas situaciones de injusticia que han experimentado en sus vidas puede haberlas hecho más sensibles a estas situaciones de injusticia que rodean a las libertades civiles y los derechos de autodeterminación. Y esto explicaría el razonamiento moral más complejo utilizado por las mujeres de este estudio, quienes abogaban por el reconocimiento de los derechos a todas las personas, sin importar su estatus. En contraste con el razonamiento seguido por los hombres, quienes se centraron más en las normas sociales y el mantenimiento del estatus-quo.

Estos resultados contrastan con la existencia de otros estudios que coinciden al señalar que las chicas tienden a mostrar un mayor apoyo a los derechos de crianza, en contraste con lo que hacen los chicos (Covell y Howe, 1995; Day et al., 2006; Peterson-Badali et al. 2004), mientras que otras investigaciones han encontrado poca evidencia acerca de la existencia de diferencias de género entre los jóvenes respecto al apoyo que dan a los derechos de crianza o de autodeterminación (Khoury-Kasaabri, 2006; Ruck et al, 1998a, 2002).

¿Qué representaciones tienen sobre los derechos las niñas y niños maltratados?

Con una población muy distinta, Peterson-Badali, Ruck y Bone (2008) realizaron entrevistas individuales a 100 chicos y chicas de entre 10 y 18 años que habían sufrido malos tratos y que habían sido separados de sus familias en Canadá. Querían verificar si el hecho de haber sufrido malos tratos influía en el concepto

que tenían de derecho, o los derechos que conocían. Para ello, pidieron a los participantes en el estudio que generaran distintos escenarios (en casa, en la escuela y en la sociedad) que estuviesen relacionados con los derechos de la infancia. Al mismo tiempo que también les preguntaban qué eran los derechos y por qué niñas y niños debían tener derechos.

En cuanto a los derechos que generaron, tanto en el hogar como en la escuela los derechos más nombrados fueron los derechos de crianza y protección, mientras que en la sociedad generaron más derechos de autodeterminación. Así, en el hogar los derechos más nombrados estaban más relacionados con el cumplimiento de las necesidades básicas (comida, ropa, etc.), mientras que en la escuela y la sociedad, el derecho más nombrado fueron las libertades civiles (libertad de ser escuchados por sus profesores, libertad de expresión, libertad de pensamiento, privacidad, toma de decisiones, libertad para tener una religión, etc.). Igualmente, cabe mencionar que en la escuela entre los derechos más nombrados estaban la educación y la protección frente a los abusos. En cuanto a la edad, se encontró una tendencia a nombrar más derechos de autodeterminación en el ámbito del hogar a partir de la adolescencia, mientras que en la escuela y la sociedad no se mostraron diferencias en función de la edad.

En cuanto a la pregunta ¿qué es un derecho?, la categoría más usada fue “*algo de lo que eres titular*”, seguida de la categoría de “*ley*” o “*regla*”. Cuando se les preguntó: ¿qué derechos tienen los niños?, el número de derechos mencionados no variaba con la edad y generaban derechos tanto de crianza como de autodeterminación. Por último, al preguntarles sobre por qué la infancia debía tener derechos, las chicas y chicos más jóvenes contestaron que son importantes porque “*les preparan para el futuro*”, mientras que los chicos y chicas más mayores hicieron referencia a la universalidad de los derechos como motivo.

En conclusión, comparando niños y niñas que han sufrido abusos frente a los que no, de estudios previos a este, los autores concluyen que aquellos chicos y chicas que han sido maltratados, al igual que el resto, son capaces de identificar derechos tanto de crianza como de autodeterminación. Sin embargo, es interesante destacar cómo aquellos adolescentes que han sufrido maltrato mencionan en un

porcentaje superior al resto el derecho a la protección y la seguridad frente a los abusos. Es decir, se preocupan por aquellos derechos que están relacionados con aquellas necesidades que no han sido cumplidas en sus vidas. No obstante, cuando se les preguntó que pensarán en una situación que estuviera relacionada con los derechos de la infancia, los participantes de este estudio generaron menos escenarios relacionados con el abuso y la seguridad, que participantes en estudios previos (Peterson-Badali et al., 2004).

De forma similar, en los contextos escolar y familiar, estos adolescentes generaron menos escenarios relacionados con los derechos de autodeterminación que estudiantes de edades similares. Sin embargo, sí que fueron capaces de generar un mayor número de escenarios relacionados con el cumplimiento de las necesidades básicas. Además, categorizan más el concepto de derecho como "*algo de lo que son titulares*" que lo que hacen chicos y chicas de estudios previos. Este estudio vendría a apoyar la idea de que a la hora de razonar sobre los derechos de la infancia, chicos y chicas de diferentes edades se ven influidos por su propia realidad, por sus circunstancias actuales, por su "*aquí y ahora*".

Esto hace que, por una parte, niñas y niños que han sufrido algún tipo de maltrato lleguen a conceder una considerable atención a aquellos derechos que no se han cumplido plenamente en sus vidas, tal como sugieren Peterson-Badali, et al (2008).

Mientras que por otra parte, estos autores señalan también cómo niñas y niños con historias de maltrato pueden llegar a considerar como menos notables los problemas de abuso y de seguridad que los jóvenes no maltratados, debido a que ya han experimentado la vulneración de sus derechos a la integridad física y emocional, teniendo que vivir con las consecuencias de esta vulneración de sus derechos en sus vidas.

En resumen, y teniendo en cuenta los resultados de los estudios revisados hasta ahora a lo largo de este capítulo, podemos decir que:

En cuanto a la definición de derecho, los resultados de los diferentes estudios cuyo objetivo era verificar si la edad puede ser considerada como una variable influyente, muestran que el conocimiento respecto a lo que es un derecho

evoluciona en función de la edad, pasando de explicaciones más básicas a explicaciones más elaboradas y complejas. Generalmente a edades más tempranas (alrededor de los 6 y 8 años) las respuestas más comunes son “no lo sé” o bien se aportan “concepciones erróneas” en las que se identifica, por ejemplo, el concepto de derecho con el hecho de tener privilegios. Según avanza la edad, y a medida que nos acercamos a la adolescencia (a partir de los 12-14 años), las explicaciones son más acertadas y elaboradas acercándose más a la noción de titularidad y universalidad de los derechos (Limber, et al., 1999; Melton, 1980; Peterson-Badali et al., 2008; Ruck, et al, 1998b).

En cuanto a las personas que son titulares de derechos (¿quiénes tienen derechos?), algunos estudios muestran resultados consistentes con la idea de que a edades más tempranas sólo determinados grupos (autoridades, familiares, etc.) tienen derechos, siendo a partir de la adolescencia cuando se empieza a elaborar la idea de la universalidad de los derechos (Casas, et al, 2006; Limber et al., 1999; Melton, 1980; Ruck et al., 1998a; Seguro, V y Jacott, L, 2011).

Por último, respecto a la cuestión ¿qué derechos conoces? y el reconocimiento de los mismos en diferentes situaciones (generalmente estudiado a través del uso de viñetas y dilemas), los resultados encontrados por los diferentes estudios ponen de manifiesto que niños y niñas de cualquier edad son capaces de generar diferentes tipos de derechos, tanto de crianza (provisión y protección) como de autodeterminación (participación) (Elisha y Ruck, 2012; Taylor et al. 2008), si bien el énfasis en defender estos distintos tipos de derechos y la manera en la que lo justifican, depende tanto de la edad y nivel educativo (Cherney, 2010; Helwig, 1995, 1997; Ruck et al., 1998a) como de factores socioculturales y económicos (Ben-Arieh y Attat, 2013; Casas et al., 2006; Cherney y Shing, 2008; Khoury-Kassabri et al. 2006; Melton y Limber, 1992; Ruck et al., 2007), así como de sus experiencias personales (Casas et al., 2006; Peterson-Badali, et al., 2008).

Estudios centrados en el desarrollo de las competencias ciudadanas y la participación

En este apartado hemos incluido aquellos estudios que, si bien estudian los derechos de la infancia en general, se centran en los derechos sociales, civiles y políticos de la infancia en concreto. También hemos incluido aquellos estudios en los que se trata de averiguar si existen diferencias o no entre chicos y chicas que han recibido formación específica en derechos frente a los que no. Hemos de aclarar que cuando nos referimos a formación, no nos estamos limitando a la mera instrucción formal en este ámbito, sino a la implantación de proyectos o propuestas educativas, cuyo objetivo, además de que niños y niñas conozcan sus derechos, es desarrollar las competencias cívicas y la participación activa, orientando a las personas más jóvenes hacia la justicia social.

En Nueva Zelanda, Taylor, Smith y Gollop (2008) llevaron a cabo grupos de discusión con niños y niñas de 8-15 años, con el objetivo de conocer cómo entendían sus derechos y responsabilidades, así como el concepto de ciudadanía. Para ello utilizaron viñetas donde se mostraban situaciones de conflicto. Dichas situaciones hacían referencia a derechos de protección, participación y provisión en diferentes contextos (hogar, escuela y comunidad). Encontraron que chicos y chicas de todas las edades definían el concepto de “derecho” y que eran capaces de reconocerlo en diferentes contextos y situaciones.

Los derechos de participación fueron los más mencionados en todos los contextos, generalmente como el derecho a ser escuchados, a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en la toma de decisiones, etc. Únicamente una chica hacía referencia a la participación mediante representantes en la escuela. Los derechos de provisión también son identificados en todos los contextos, generalmente asociados a los cuidados en el hogar (tener una casa, una habitación, ropa, bañarse, etc.). Igualmente, solo algunas niñas y niños mencionan el derecho a ser queridas. Y por último, los derechos de protección son los menos mencionados, identificándolos como “sentirse seguro” en casa, la escuela y la comunidad, no quieren que “les peguen” y se toman muy en serio el acoso escolar.

Respecto a las responsabilidades, fueron agrupadas en cuatro categorías: obedecer normas, cuidar el medio ambiente, ayudar o cuidar de otro y participar. En el hogar, la mayoría de las responsabilidades generadas estaban relacionadas con el cuidado y ayuda de los demás, seguido de la participación. En la escuela se mencionaban por igual la responsabilidad de ayudar y cuidar como la de participar y en la comunidad, era el cuidado del medio ambiente, seguido de cuidar/ayudar las responsabilidades más generadas.

Respecto al concepto de ciudadanía encontraron que en todas las edades se utilizaban conceptos muy variados para explicarlo. Agruparon las respuestas en tres categorías: lugar de residencia, vínculos familiares (por casarte, según tus padres...) y participación en diferentes actividades que podías hacer si eras “ciudadano” (trabajar, votar, etc.). Generalmente estos jóvenes adolescentes identificaron ser ciudadano con estar afiliado y únicamente un grupo de chicas mayores utilizaron conceptos de tipo legal relacionados con la ciudadanía.

Sherrod (2008) llevó a cabo un estudio con adolescentes de Estados Unidos entre 13 y 18 años, para conocer su punto de vista respecto a los derechos de ciudadanía. Encontró diferencias significativas en la variable género, ya que las chicas apoyaban en mayor medida las libertades (de expresión, voto, sexualidad, etc.) como parte de la ciudadanía que los chicos. Para Sherrod el concepto de ciudadanía no solo se va desarrollando en función de la edad, sino que también se desarrolla con el ejercicio activo de la propia participación ciudadana. Es decir, no sólo se trata de variables de tipo cognitivo-evolutivo, sino que la práctica de la competencia ciudadana influye positivamente en el desarrollo de la propia competencia. Este planteamiento concuerda con los resultados hallados en las investigaciones llevadas por Covell y sus colaboradores en Canadá (Covell y Howe, 1999, Covell, Howe y McNeal, 2008; Covell, 2013) y que pasaremos a describir a continuación.

Covell y Howe (1999) parten de la hipótesis de que aquellos niños y niñas que reciben formación específica en derechos de la infancia llegarán a ser más capaces de ejercer la ciudadanía de forma más activa e inclusiva, por lo que serán capaces de comprender y respetar la diversidad, respetando a los niños y niñas

pertenecientes a minorías y de crear un mejor clima de aula. Para demostrarlo, formaron a siete docentes en Educación Primaria. Generaron un material didáctico partiendo de un currículum centrado en la promoción de los derechos humanos y los docentes lo implantaron en sus clases de 5º y 6º de Primaria. Posteriormente, tras implantar este programa educativo, hicieron entrevistas individuales a los estudiantes.

Entre los resultados hallados destacan el hecho de que niños y niñas que han recibido formación específica en este campo son capaces de desarrollar un conocimiento más amplio y preciso de los derechos de la infancia frente a quienes no la han recibido. Además muestran una mayor comprensión acerca de lo que significa tener derechos, al mismo tiempo que reconocen más la importancia de tenerlos. También encontraron que el alumnado que recibió formación en derechos mostraba una mayor empatía frente a las desigualdades sociales (pobreza, discriminación, etc.)

En 2008, Covell, Howe y McNeal, teniendo como base la misma hipótesis, compararon escuelas canadienses de Educación Infantil y Primaria, en las que se habían desarrollado distintos programas educativos que potenciaban la *Educación para la Ciudadanía*. Se compararon escuelas donde se había implementado un programa educativo potente basado en acciones que promovían de forma significativa e innovadora el aprendizaje de la ciudadanía frente a otras escuelas donde su implantación fue más “superficial” y tradicional. Este programa se basaba en la formación en derechos, el respeto y las responsabilidades, teniendo como uno de sus pilares fundamentales la participación y escucha activa de los estudiantes.

Para poder evaluar las escuelas donde se había implantado fuertemente dicho programa de las que no, se realizaron cuestionarios a docentes donde se recogía su opinión sobre la implantación de diferentes contenidos del programa. Las respuestas se categorizaban en una escala de ocho opciones, que iban desde “realmente aún no se ha conseguido” a “forma parte del funcionamiento general de la escuela”.

Para llevar a cabo su estudio, realizaron entrevistas individuales y grupos de discusión con niños y niñas de estas escuelas, con edades comprendidas entre los 5

y los 11 años. Encontraron diferencias significativas entre los distintos tipos de enfoques educativos al preguntar al alumnado qué significaba tener derechos y responsabilidades. Las chicas y chicos que habían recibido una educación ciudadana más potente no sólo eran más capaces de generar más derechos y responsabilidades, demostrando así una mayor comprensión sobre éstos, sino que al mismo tiempo demostraron tener comportamientos socialmente más responsables, mostrando un mayor reconocimiento y respeto a los derechos de sus compañeras y compañeros. Estos últimos, por el contrario, tendían a confundir derechos con obligaciones. Las diferencias más significativas las encontraron en el hecho de que los chicos y chicas que habían recibido formación en derechos no sólo eran capaces de generar más derechos específicos, sino que además, eran más conscientes cuando éstos estaban siendo vulnerados. Concluyen que los programas educativos que tienen por objetivo promover tanto un mayor conocimiento sobre los derechos como la práctica de la participación, promueven en los niños y niñas conductas de autorregulación e incrementan el compromiso con las cuestiones de ciudadanía. No se encontraron diferencias significativas ni por edad ni por género en el alumnado en función de la escuela.

Por último, en cuanto a las responsabilidades generadas, estudiantes de ambos tipos de escuelas identificaron responsabilidades como comportamientos pro-sociales. Sin embargo, estudiantes de escuelas donde se había implantado el programa de manera superficial identificaron más las responsabilidades como “*obligación de cuidar la propiedad*” que como idea de ayudar a los demás y en ningún caso las relacionaron con los derechos, encontrándose en estos dos aspectos diferencias significativas respecto al concepto de responsabilidad del alumnado donde el programa educativo había sido implementado de manera fuerte y eficaz.

Veamos ahora algunos resultados interesantes en lo que se refiere a los estudios sobre la representación que tienen las chicas y los chicos sobre el derecho a la participación.

Estudios sobre participación y bienestar infantil

Andresen, Hurrelmann y Schneekloth (2012) llevaron a cabo el estudio *World Vision 2010* en Alemania, donde el objetivo era estudiar el concepto de bienestar infantil que tenían los propios chicos y chicas.

Para ello, realizaron un amplio número de entrevistas y cuestionarios a niños y niñas de entre 6 y 11 años que residían en Alemania. Uno de los parámetros considerados importantes para el bienestar infantil fue el grado en el que consideraban que sus opiniones eran tenidas en cuenta.

Encontraron que niños y niñas más mayores (11 años) consideraron en mayor porcentaje que su opinión debía tenerse en cuenta en la familia, sintiendo además que las madres, en un mayor porcentaje que los padres, tenían más en cuenta sus ideas. Consideraron además, que los amigos tenían poco en cuenta su opinión. Más críticos aún fueron al ser preguntados por su participación en la escuela, donde menos de un tercio expresó que su profesor tenía en cuenta su opinión, independientemente de la edad o nivel educativo. Además, resulta interesante destacar el hecho de que aquellos chicos y chicas que consideraban que su opinión no era tenida en cuenta, pertenecían a clases sociales desfavorecidas o pobres.

En este mismo punto, estos resultados coinciden con el estudio de Bessel (2011) llevado a cabo con chicos y chicas que habían permanecido en centros de menores, en el que encontró que la participación en la toma de decisiones en los aspectos que les concierne en sus vidas es un valor intrínseco, ya que todos manifestaron sentirse bien cuando su opinión era tenida en cuenta. Sin embargo, el hecho de tenerles en cuenta era algo puntual, es decir, muy poco frecuente. Bessel, que para llevar a cabo su estudio realizó entrevistas individuales y grupos de discusión, concluye que la mayoría de los chicos y chicas manifestaron que rara vez se les pedía opinión sobre asuntos que les afectaban en sus vidas, teniendo el sentimiento de que a nadie le importaba lo que ellos pudieran sentir o pensar. También señalaron el hecho de la falta de información como un factor negativo de su experiencia en los centros. Al ser preguntados sobre los temas sobre los que les gustaría haber opinado, expresaron temas que tenían que ver no sólo con su vida

dentro de los centros, sino con multitud de temas relacionados con la vida social, las infraestructuras, etc.

Bosisio (2012) llevó a cabo entrevistas con jóvenes de entre 12 y 15 años, respecto a su derecho a opinar y decidir en casos de separación o divorcio de los padres. La mayor parte de los entrevistados consideraron un derecho poder dar su opinión en caso de divorcio sobre con quien de los dos miembros de la pareja deseaban quedarse, aunque también consideraron mayoritariamente que no son ellos y ellas los que deben tomar la decisión final, distinguiendo así el derecho a ser escuchado y tenido en cuenta, del derecho a elegir y decidir. Algunas de las entrevistas, mostraban la tensión entre el derecho a opinar y la gran responsabilidad que esto suponía, y esto era más claro en aquellos chicos y chicas que habían pasado por procesos de divorcios en su vida.

Tal como Bosisio señala, es importante debatir sobre qué aspectos y cómo debe ser consultada la infancia y prestar especial atención a las formas de comunicarse, especialmente con niños y niñas más pequeños.

En el ya mencionado estudio de Ben-Arieh et al. (2013), en lo referente a la participación en diferentes contextos sociales, podemos destacar los siguientes resultados:

- Existen tres variables independientes (contexto socio-cultural, religión y nivel educativo de los padres), que influyen en los cuatro contextos sociales estudiados (familia, escuela, barrio y sistema político), pero sólo el nivel educativo de los padres lo hace siempre en el mismo sentido. A mayor nivel educativo de los padres, mayor participación en cualquier ámbito.
- Los adolescentes que más participan en la familia, son también los que más participan social y políticamente.
- El tamaño de la familia correlaciona negativamente con la participación en la propia familia. Es decir, a mayor número de miembros en la familia, menor participación en la misma

- Las chicas participan más en la familia y la escuela que los chicos. A nivel comunitario o político no se encuentran diferencias en relación al género.
- La percepción del nivel económico familiar, correlaciona positivamente con la participación en la familia, en la comunidad y en menor medida en el sistema político (es decir, cuando se perciben de un nivel socioeconómico alto, aumenta la participación en estos contextos), no encontrándose relación con la participación en la escuela.
- Las personas adolescentes muy religiosas, en general, participan menos que aquellos adolescentes que se reconocen como poco religiosos.

Concluyen los autores que la comprensión de los derechos de la infancia y la práctica de los derechos de participación, no pueden ser vistas únicamente como el resultado de una sucesión de etapas evolutivas -características de ciertas edades- sino que existen otros factores diversos que deben ser considerados (factores sociales, culturales, económicos, etc.), los cuales influyen en el desarrollo de estas competencias.

En el ya mencionado estudio de Casas et al. (2006) también se preguntó a chicos y chicas participantes de este estudio sobre derechos específicos relacionados con la participación.

En una de las viñetas se planteaba si los hijos e hijas debían ser consultados en caso de separación de los padres. La gran mayoría de participantes españoles e italianos contestaron afirmativamente, siendo en el caso de la muestra española los chicos y chicas más mayores los que respondieron mayoritariamente de forma afirmativa.

En otra de las viñetas se les preguntaba si consideran justo que chicos y chicas sólo pudieran participar en un festival de su ciudad si participaban sus madres y padres. Más de la mitad de chicas y chicos de ambos países consideraron que esta situación era injusta. Nuevamente se observa que en el caso de participantes españoles, el sentimiento de injusticia va aumentando con la edad, siendo los

chicos y chicas de 13 años los que consideraban esta situación injusta en un mayor porcentaje que los más pequeños.

En el caso de la viñeta en la que se planteaba que los padres deciden que su hijo o hija no vaya con sus amigos y amigas, y que se quede en casa con ellos y ellas, la gran mayoría de chicos y chicas de ambas ciudades consideran un error esta decisión. Nuevamente se repite en el caso español el aumento de la respuesta negativa hasta los 12 años.

Preguntaron también si los padres debían consultar a sus hijos e hijas sobre el lugar al que ir de vacaciones, la gran mayoría de participantes de ambos países contestaron afirmativamente, no encontrando diferencias significativas por edad.

Asimismo, cuando fueron preguntados sobre qué les parecía que sus padres abrieran su correspondencia, aproximadamente la mitad de chicos y chicas participantes en el estudio reconocieron que se sentirían muy molestos. En el caso de la muestra española fueron de nuevo los chicos y chicas más mayores los que mostraron un mayor porcentaje de desacuerdo con esta práctica.

También les consultó sobre si eran los padres los que debían elegir las actividades extraescolares por ellos. En torno a un 70% de chicos y chicas de ambos países consideraron inaceptable que esto ocurriese. En este caso, fue en la muestra italiana en la que se observaron diferencias significativas en función de la edad, siendo los chicos y chicas más mayores los que se mostraron más en desacuerdo con esta práctica.

En 2009, Khoury-Kassabri y Ben-Arieh estudiaron la participación de estudiantes en la toma de decisiones y en la posibilidad de expresar críticas, con una muestra de chicos y chicas de Jerusalén, judíos y musulmanes de 12 y 14 años mediante un cuestionario. Para medir el apoyo concedido a los derechos de la infancia, se incluyeron ítems donde los y las estudiantes debían marcar, por ejemplo, si “*apoyaban fuertemente*” o “*no apoyaban en absoluto*”, que los chicos y chicas tuviesen cinco derechos concretos (privacidad, expresar su opinión, proceso legal justo, ser escuchado y derecho a la seguridad) en cinco contextos diferentes (familia, comunidad, escuela, sistema legal, sistema público). También se

incluyeron algunas preguntas que intentaban evaluar el clima escolar y la relación entre profesorado y alumnado.

Encontraron que la mayor parte del alumnado describieron sus escuelas y a su profesorado abierto a las críticas, aunque si bien en general los estudiantes judíos apoyaban más fuertemente que el alumnado árabe los derechos de la infancia, además de reconocer que habían visto violados sus derechos en mayor proporción. Como explicación a estos hechos, los autores sugieren que los estilos familiares patriarcales se encuentran asociados a un menor apoyo a los derechos de la infancia en el hogar que los estilos familiares democráticos.

Sin embargo, cabe señalar otro resultado que nos parece muy interesante. También se encontró una tendencia distinta cuando se trataba de evaluar los derechos en el ámbito de la esfera pública y gubernamental. En este caso, eran los adolescentes árabes los que más apoyaban estos derechos, en contraste con los jóvenes judíos, que lo hacían en una proporción menor. Este hecho, sugieren los autores, nos muestra que los adolescentes árabes pueden diferir de sus pares judíos en este dominio debido a las situaciones de discriminación que han sufrido dentro del estado israelí. Además de que los jóvenes árabes han sido actores principales en la lucha palestina por la independencia, lo que puede haber contribuido a que otorguen un mayor apoyo a los derechos de niños y adolescentes en este contexto. De modo que estos resultados estarían mostrando el importante papel que tienen los factores personales y contextuales en el apoyo y comprensión de los derechos de la infancia.

Resultan interesantes también los estudios llevados a cabo por Helwig (Helwig 1995, 1997) sobre la libertad de expresión y de religión. Estos se llevaron a cabo con estudiantes canadienses de 6 a 20 años. Encontró que desde la escuela primaria se entiende el concepto de libertad de expresión y religión como un derecho. Los niños y niñas más pequeños tienden a apelar a deseos y prerrogativas personales para justificar la libertad de expresión y religión, mientras que los más mayores además de deseos personales, apelan a las competencias y madurez de los agentes implicados en el conflicto. Las personas más mayores y adultos, además, hacen referencia al daño que puede provocar el no respeto de estos derechos.

De otro lado resaltamos los estudios de Helwig y colaboradores (Helwig, Arnold, Tan y Boyd, 2003; Helwig y Kim, 1999) cuyo objetivo era examinar los juicios y razonamientos que niños (6 -12 años) y adolescentes (12-19 años) canadienses y chinos, tanto de zonas rurales como urbanas, utilizaban para elegir determinadas formas de toma de decisiones: de manera autónoma, bien por consenso, o bien votando, o basada en la autoridad, es decir, que la decisión la tomase una persona adulta, en tres contextos diferentes: con sus iguales, en la familia y en el colegio.

Encontraron que niños y niñas de cualquier edad consideraron más adecuados el consenso y la votación con los iguales y la familia, mientras que apelaron a la autoridad adulta en espacios más estructurados como la escuela. Al mismo tiempo, los argumentos esgrimidos no se mostraron compatibles con una teoría evolutiva en la que se plantea la existencia de etapas, donde se progresa de la heteronomía a la autonomía, aunque sí es consistente con un modelo en el que los conceptos de autonomía y autoridad aparecen desde edades tempranas y con la edad, ambos conceptos son mejor coordinados y aplicados para distinguir diferentes contextos y situaciones de toma de decisiones.

Estos estudios ponen de manifiesto que si bien niños, niñas y adolescentes entienden la legitimidad de los sistemas democráticos en los que se delega la autoridad, muestran una clara preferencia por una organización social democrática que tenga en cuenta la participación y toma de decisiones de todos sus ciudadanos y ciudadanas. Además, resaltan los autores, estos resultados apoyan la perspectiva de que determinados razonamientos sociales no dependen de las tradiciones sociales, sino que más bien puede ocurrir que dichos razonamientos surjan como crítica a determinadas prácticas sociales y culturales. Así por ejemplo, en la cultura China, orientada hacia la obediencia filial y ante la autoridad, no es esta la forma más adecuada para la toma de decisiones según los jóvenes chinos.

Estos resultados concuerdan con los hallados por Helwig, Arnold, Tan y Boyd (2007) y Helwig y Jasiobedzka (2001), que vuelven a poner de manifiesto el apoyo de niños, niñas y adolescentes a sistemas democráticos, donde las decisiones sean compartidas y se respeten los derechos y libertades; evidenciando que los

razonamientos morales están basados en características intrínsecas de la vida social que implican conceptos como autonomía, justicia e igualdad, que superan las barreras culturales.

En resumen y en líneas generales, los estudios expuestos muestran que para niños, niñas y jóvenes es importante sentirse escuchados y que sus opiniones sean debidamente tenidas en cuenta, aunque esto no implique directamente que sean ellos y ellas los que tomen la decisión final. Esto implica que desde edades tempranas se tienda a elegir el consenso como forma más óptima para tomar decisiones, aunque se tiene en cuenta que en determinados contextos son las autoridades o las personas adultas quienes deben tomar las decisiones, y como consecuencia, se prefieren gobiernos democráticos a gobiernos autoritarios.

Además, recibir formación en derechos de la infancia o derechos humanos, es un estímulo positivo tanto para conocerlos, como para saber identificar situaciones en las que estos se vulneran.

Estudios sobre el conocimiento y concepciones de madres, padres y profesorado sobre los derechos de la infancia

Los últimos estudios que pasamos a describir se han llevado a cabo analizando no sólo cuál es la concepción que tienen las niñas y los niños sobre sus derechos, sino que también han estudiado las concepciones que tienen las madres, los padres y el profesorado sobre estas cuestiones (Casas et al., 2006; Day et al., 2006; Peterson-Badali et al., 2004; Ruck et al., 2002; Seguro V y Jacott, L, 2013).

Cuando se ha comparado las actitudes mostradas por la infancia y las personas adultas hacia los derechos de la infancia, algunas investigaciones han encontrado que los niños y niñas tienden a conceder una mayor importancia a los derechos de participación y una menor importancia a los derechos de supervivencia y desarrollo, en contraste con las personas adultas en general (madres, padres, profesores) (Martínez y Ligeró, 2001; Taylor et al., 2002; Peterson-Badali et al., 2004; Ruck et al., 2002; 2007). Sin embargo, otros trabajos han mostrado cómo las y los adolescentes más mayores (15 años) y sus madres comparten ideas más

similares respecto a la importancia de apoyar los derechos de participación en la vida de los jóvenes, en contraste con lo que piensan los niños y adolescentes más jóvenes (9-13 años) y sus madres, que se decantan más por apoyar los derechos de supervivencia y desarrollo (Day et al., 2006).

De modo que si bien es cierto que algunos estudios ofrecen resultados divergentes sobre estas cuestiones, cuando se comparan los derechos de participación frente a los derechos de protección y de supervivencia y desarrollo, se podrían desprender las siguientes consideraciones generales. Aunque el apoyo hacia los derechos de supervivencia y desarrollo suele ser bastante alto tanto por parte de niños y niñas (Peterson - Badali et al., 2004; Day et al., 2006; Ruck, et al. 1998) como de las personas adultas (Peterson-Badali et al, 2003; Ruck et al., 2002), no ocurre lo mismo en el caso de los derechos de participación, ya que este tipo de derechos suelen obtener un apoyo significativamente menor en ambos grupos. Mientras que por otra parte hay que señalar que no todos los estudios muestran que los jóvenes tiendan a mostrar un mayor apoyo hacia los derechos de supervivencia y desarrollo que hacia los derechos de participación (Ruck et al., 2002; Ruck et al., 2007).

Cherney (2010) llevó a cabo un interesante estudio que tenía por objetivo examinar el desarrollo de la autonomía durante la adolescencia y la percepción que tienen madres, padres, hijos e hijas sobre los derechos de la infancia. Para ello, se realizaron entrevistas a 48 adolescentes, de edades comprendidas entre los 10-17 años, al igual que a sus madres y padres. La primera parte de las entrevistas consistía en una serie de preguntas relacionadas con la definición y aplicación de los derechos. Cabe señalar que mientras que a las chicas y chicos se les preguntaba directamente su opinión sobre estos temas, a sus madres y padres se les pedía que respondieran de acuerdo a lo que pensaban sería la opinión de sus hijas e hijos sobre dichos temas.

La segunda parte contenía un conjunto de viñetas en las que se presentaban distintos dilemas. Específicamente se presentaban ocho viñetas de crianza, que hacían referencia a historias en las que se planteaban un dilema relacionado con los derechos de protección y desarrollo de la infancia por parte de las madres y padres,

y ocho viñetas de autodeterminación que hacían referencia a derechos de participación en el que las chicas y chicos intentan conseguir algún tipo de autonomía. Tras la presentación de cada viñeta se hacían una serie de preguntas para saber qué pensaban los y las participantes respecto a si la decisión final de cada viñeta tenía que ser tomada por el niño o la niña o la autoridad en la historia descrita. Las distintas historias hacían referencia a situaciones relacionadas con el derecho a la información, expresión de opinión, toma de decisiones médicas, trabajo y privacidad.

Entre los resultados de este estudio, se encontró que más del 60% de adolescentes y sus familias pensaban que sus hijas e hijos, definían tener un derecho como “*algo que puedes hacer*”, como “*un privilegio*” o como “*algo que te es dado*”. Cuando les preguntaban sobre qué derechos tenían chicos y chicas, un 18% de los adolescentes respondieron “*libertad de expresión*” y un 14%, “*poder decidir con quién jugar*”. Mientras que el 15% de las familias reportaron que sus hijas e hijos dirían “*poder tomar decisiones por nuestra cuenta*” y “*vivir en un entorno seguro*”.

Al preguntar dónde habían aprendido lo que sabían sobre los derechos, sólo un 36% de adolescentes señalaron a la familia, mientras que la escuela fue señalada por un 55%. Sin embargo, las familias consideraron que en un 70%, que lo que sus hijos e hijas sabían sobre los derechos lo habían aprendido en casa y sólo un 21% en la escuela.

Otro resultado interesante de este estudio es que aquellas madres y padres que mostraron un mayor apoyo a los derechos de autodeterminación fueron más propensos a responder en términos de elección personal o de resultados y consecuencias, mientras que aquellos padres y madres que mostraron un menor apoyo de la autonomía fueron más propensos a responder en términos de la madurez física y cognitiva de sus hijos e hijas, o de la responsabilidad y cuidado parental. Estas categorías reflejan visiones de autonomía y relación para el primer grupo, y de crianza para el segundo grupo.

Otro resultado a destacar de este estudio es que las madres apoyaron en mayor medida que los padres los derechos de autodeterminación de sus hijos e hijas.

En el ya mencionado estudio de Khoury-Kassabri (2009) encontró que en las familias con un estilo educativo patriarcal se apoyaba menos los derechos de la infancia que en las familias democráticas.

Martínez y Ligeró (2001) llevaron a cabo un interesante y revelador estudio en la Comunidad de Madrid, donde mediante grupos de discusión con madres, padres, profesorado y educadores, así como con entrevistas a políticos y representantes de entidades sociales, trataban de acercarse a las representaciones sociales que se tienen actualmente sobre la infancia. Constataron que en nuestra sociedad existe un amplio consenso para apoyar los derechos de protección y provisión de la infancia, pero siguen existiendo discrepancias cuando hablamos de la participación o los derechos políticos de niños y niñas. Aunque se reconoce la capacidad de opinar de la infancia, generalmente ésta se ciñe a cuestiones que tengan que ver con el consumo, los parques infantiles y las actividades de tiempo libre, y pese a esto, se observa un claro déficit de estructuras que faciliten la participación infantil. No se reconoce a las niñas y niños como actores sociales, sino que se les sigue manteniendo en el ámbito de la vida privada, y no en el ámbito de la vida pública. Constatan una amplia sobreprotección familiar, donde los derechos de participación son más conocidos entre educadores no formales y políticos, que entre docentes y padres y madres.

Cherney et al. (2008) realizaron un estudio con el objetivo de comprobar el apoyo a los derechos de la infancia y la necesidad de autonomía por aparte de adultos de Estados Unidos, Suecia y Gran Bretaña. La muestra estaba compuesta por personas adultas, con y sin hijas o hijos.

Entre los resultados que hallaron, destaca que encontraron nuevamente cómo el contexto sociocultural influye en el apoyo a los derechos de la infancia. En cuanto a la edad a la que consideran que niños y niñas están preparados para determinadas cuestiones, observaron que nuevamente influyen las costumbres sociales así como la legislación, ya que en muchos casos se consideraba a niños y niñas preparados a la edad a la que legalmente estaba permitido realizar ciertas cosas (por ejemplo, el consumo de alcohol).

Encontraron también que las personas adultas que tienen hijos apoyan en menor medida los derechos de autodeterminación de niños y niñas que aquellas personas adultas que no tienen hijos o hijas.

En general, los resultados mostraron que los participantes suizos y británicos fueron más propensos a apoyar los derechos de autonomía o auto-determinación de la infancia que los adultos estadounidenses. Los adultos suizos tienden más a apoyar los derechos de crianza que los del Reino Unido y EEUU. Mientras que por otra parte, se encontró que las madres y padres tienden a apoyar menos los derechos de autonomía que aquellos adultos que no son madres o padres.

Ben-Arieh et al. (2008) concluyen en su estudio la alta influencia de la cultura en el apoyo que se otorga a los derechos de la infancia. Aquellas culturas más tradicionales reconocen en menor grado los derechos de los niños y niñas ya que se presupone una alteración del orden social.

En su estudio, llevado a cabo con abuelas, madres (de adolescentes y niños de 2 a 5 años) y adolescentes, observan que hay un mayor apoyo a los derechos de la infancia en los adolescentes y sus madres, mientras que éste disminuye en las abuelas y las madres con niños pequeños. Esto les lleva a pensar que el apoyo que se da a los derechos de la infancia está directamente relacionado con el desarrollo social y político que tiene lugar durante la vida de las personas.

Taylor et al. (2001) entrevistaron tanto a estudiantes entre 14 y 15 años como a profesores y equipos directivos de distintos centros educativos de educación secundaria de Nueva Zelanda. Ante la pregunta ¿qué es un derecho? los resultados muestran que tanto entre los estudiantes como entre los docentes la respuesta más utilizada fue “algo de lo que eres titular”. En cuanto a si habían oído hablar de la CDN, mientras que solo una proporción baja de estudiantes respondieron afirmativamente (15%), la gran mayoría de los docentes conocían este tratado internacional. Respecto a dónde habían oído hablar de la CDN, la principal fuente para estudiantes mayoritariamente había sido la televisión, seguido de la escuela a través de sus profesores. Mientras que en el caso de los docentes, las principales fuentes de información a través de las que reconocieron haber oído hablar sobre la CDN fueron los periódicos, seguidos de la televisión.

Consultaron también acerca de los derechos que conocían y consideraban más importantes para las personas jóvenes, destacando los siguientes resultados. Los derechos más mencionados por los estudiantes fueron el derecho a la libertad de expresión, seguido del derecho a la educación, el derecho a decidir y el derecho a la seguridad. Entre el personal docente, el derecho más nombrado fue el derecho a la seguridad, seguido del derecho a la educación y del derecho a ser escuchado y a expresar una opinión. Agrupando los derechos por categorías, se obtienen los siguientes resultados. Para los estudiantes, los derechos más nombrados fueron los de participación, seguidos de los de provisión y protección; mientras que para los docentes fueron los de provisión, seguidos de los derechos de protección y por último los derechos de participación.

En general, puede decirse que buena parte de los resultados de las investigaciones en las que se comparan las representaciones sobre los derechos de participación que tienen las personas jóvenes y las personas adultas resultan muy interesantes. Una de las diferencias que nos parecen más sugerentes es aquella en la que se muestran claramente las diferencias que existen entre las representaciones que tienen los y las jóvenes sobre la importancia que tienen los derechos de participación en distintos ámbitos de sus vidas, cuando se comparan con las de las personas adultas. De modo que la imagen que nos transmiten las chicas y chicos jóvenes es que quieren ser vistos como participantes activos, tomar parte activa en las decisiones que afectan a sus vidas, que sus voces sean escuchadas en los distintos ámbitos en que viven y se desarrollan. Para poder llegar a sentirse como agentes de sus propias vidas, en donde se vean como constructores y constructoras activas de su niñez y adolescencia, al igual que de sus derechos, como auténticas ciudadanas y ciudadanos del presente y no del futuro.

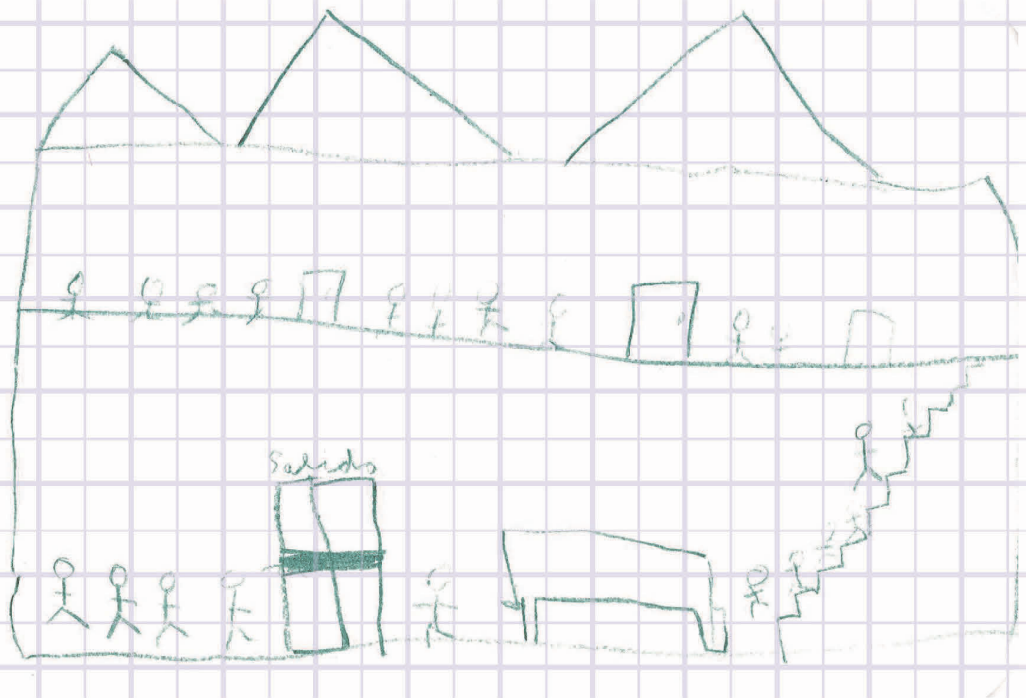
En este capítulo hemos analizado diferentes estudios que ponen de relieve la influencia de la edad y de las experiencias sociales, personales y académicas en el desarrollo, comprensión y justificación de los derechos de la infancia por parte tanto de niñas y niños como de personas adultas (si bien estas últimas en menor medida).

Sin embargo, no se ha estudiado aún en profundidad, cómo la práctica activa de la participación, influye en dichos conceptos; es decir, cómo las experiencias personales en estructuras o proyectos de participación infantil, repercuten en la comprensión y justificación de los derechos, y en la vida cotidiana de niños y niñas. Tampoco se ha abordado cómo estas prácticas específicas de participación influyen en las propias madres y padres, en el concepto que tienen sobre la infancia y sus derechos, y cómo estas representaciones se plasman en aquellas prácticas diarias donde niños y niñas sean más partícipes en la toma de decisiones que afectan a sus vidas.

Por lo tanto, el propósito de los siguientes dos capítulos, es analizar y poner de relieve, la influencia de diversas prácticas o experiencias de participación en la vida de niños, niñas y sus familias.

Capítulo 3

Estudio 1. La representación de niños y niñas sobre los derechos de la infancia y su participación social en distintos contextos



Introducción

En nuestra opinión, estudiar las representaciones que tienen niñas y niños sobre sus derechos y sobre su participación en distintos contextos de sus vidas resulta de gran relevancia por varias razones.

En primer lugar, porque analizar las representaciones que tienen las propias niñas y niños sobre sus derechos y su participación en distintos contextos de sus vidas resulta crucial para promover el reconocimiento, implementación y cumplimiento efectivo de los derechos enumerados en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, desde una perspectiva que reconoce la importancia de tener en cuenta sus propias voces dentro de este proceso.

En segundo lugar, porque dicho análisis permite identificar cuáles son algunos de los problemas reales que existen actualmente en la promoción de los derechos de la infancia, al mismo tiempo que puede permitir llegar a plantear algunas de las prioridades —en términos de políticas sociales y educativas— que son necesarias para conseguir de forma más efectiva dicho fin.

En tercer lugar, porque la información sobre las ideas de niñas y niños sobre sus derechos y la participación puede contribuir a proporcionar información relevante a distintos agentes sociales (familias, educadores, políticos, trabajadores sociales, comunidad, etc.) respecto a cuáles pueden ser las estrategias más efectivas que permitan a niñas y niños a ser participantes significativos en sus comunidades, y qué tipo de estructuras sociales, educativas y políticas son necesarias para la práctica de sus derechos. Todo ello con la finalidad de construir sociedades verdaderamente democráticas. Al mismo tiempo que se evita construir “burbujas

de participación” donde la inclusión de niños y niñas en la toma de decisiones en todos los ámbitos de su vida, pueda llegar a ser una realidad, más allá de los espacios creados ad-hoc para ellos y ellas.

Objetivos y Método

Objetivos

En este primer estudio nos hemos planteado como objetivo general indagar en la comprensión que tienen niñas y niños sobre los derechos de la infancia y sobre su participación social en distintos contextos de sus vidas.

Nuestros objetivos específicos pueden resumirse de la siguiente manera:

1. En primer lugar, queremos conocer qué derechos reconocen como propios niñas y niños de distintas niveles educativos y con diferente grado de experiencia en estructuras participativas. En este caso, no sólo queremos saber cuáles son los derechos que nombran de forma espontánea, sino que también queremos analizar el grado de conocimiento que tienen sobre algunas cuestiones relacionadas con el reconocimiento, respeto y cumplimiento o no de sus derechos. Específicamente nos interesa indagar sobre su conocimiento acerca de quiénes son titulares de derechos, si saben reconocer cuando éstos no están siendo cumplidos adecuadamente o quiénes consideran que no respetan sus derechos, dónde defender y reclamarlos cuando esto ocurre, si reconocen su universalidad o si sienten que sus derechos les pueden ser quitados, qué han sentido cuando alguno de sus derechos no se han cumplido o respetado, y dónde han aprendido lo que saben sobre estos temas.
2. En segundo lugar, nos interesa analizar el concepto de participación que manejan niñas y niños. Queremos conocer qué entienden por participación, en qué espacios participan, dónde sienten que su opinión es tenida en cuenta y el nivel en el que opinan que sus derechos de participación son tenidos en

cuenta en los diferentes contextos de socialización en los que se desarrollan: familia, escuela y municipio.

3. Y en tercer lugar queremos saber en qué medida el nivel educativo y el nivel de experiencia que tienen niñas y niños dentro de estructuras participativas, desarrolladas en contextos de educación no formal, influyen en su comprensión sobre los derechos de la infancia. Es decir, por una parte, queremos analizar en qué medida las ideas que tienen las y los estudiantes sobre sus derechos y sobre el concepto de participación varían en función de su nivel educativo. Mientras que, por otra parte, nos interesa estudiar cómo influye la práctica de la ciudadanía activa en el reconocimiento y aplicación de los derechos en distintas situaciones y escenarios de vida en los que tiene lugar su desarrollo y aprendizaje: familia, escuela y municipio.

Hipótesis

Nuestras hipótesis, en relación a los objetivos planteados son las siguientes:

1. Esperamos encontrar diferencias evolutivas en cuanto al nivel de conocimiento general que tienen niños y niñas sobre sus derechos, su revocabilidad y universalidad, de modo que los mayores tendrán un mayor nivel de conocimiento sobre estas cuestiones cuando se les compara con los más pequeños. También esperamos que la edad sea una variable influyente en la participación social de niños y niñas, ocurriendo que a mayor edad, haya mayor participación.
2. Las niñas y niños que forman parte activa de estructuras de participación infantil y juvenil (de ahora en adelante P.I.J.) tendrán una representación sobre los derechos de la infancia más amplia y compleja que aquellos niños y niñas que no forman parte de dichas estructuras. Creemos que las niñas y niños que tienen una mayor experiencia en el ejercicio de una ciudadanía más activa, comprenderán mejor el significado y alcance de los derechos, su carácter universal, o sabrán cómo defenderlos en caso de que éstos sean vulnerados.

3. Las niñas y niños que cuentan con una mayor experiencia activa en estructuras de P.I.J. serán capaces de generar y nombrar de manera espontánea más derechos y responsabilidades que niños y niñas que no forman parte de estas estructuras.
4. Aquellos niños y niñas que participan activamente en estructuras de participación tendrán un concepto de participación más cercano a la participación social y ciudadana. Es decir, tendrán una mejor comprensión acerca de la importancia de tomar y ejecutar decisiones de forma conjunta con otras personas para poder reclamar sus derechos ante situaciones de injusticia o de falta de reconocimiento de los mismos, al igual que demandar cambios que afectan a su comunidad y a la sociedad.
5. Las chicas y chicos con mayor experiencia en estructuras participativas, tendrán un papel más activo en diferentes ámbitos de su vida familiar, escolar y social, y pondrán más en práctica sus derechos de participación en su casa, el colegio y su barrio o municipio. De igual manera, esperamos que chicos y chicas más mayores formen parte de la toma de decisiones en mayor medida que sus compañeros y compañeras más pequeños.

Diseño

Se realizó un estudio ex post facto evolutivo transversal (Montero y León, 2007) para indagar sobre la comprensión que tienen niñas y niños de distintas edades y niveles educativos sobre los derechos de la infancia, así como sobre su participación en la vida social. Las opiniones e ideas expuestas por ellas y ellos en las distintas preguntas han sido nuestras variables dependientes. Las variables independientes seleccionadas han sido:

1. el curso escolar (con 6 niveles: que van de 3º de Primaria a 2º de ESO) y
2. la experiencia en estructuras u órganos de participación infantil y juvenil [con dos niveles: con experiencia, correspondiente al Grupo de Participación (GP) y sin experiencia, correspondiente al Grupo de No Participación (GNP)].

Material

Para llevar a cabo nuestro estudio, se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para este estudio, tomando como base el que realizamos en una investigación anterior (Seguro, 2010). En este caso, nuestro objetivo era doble. Por una parte, se trataba de mejorar algunos aspectos metodológicos del primer cuestionario utilizado en dicho estudio, tales como los referidos a la inclusión de una escala tipo Likert que fuera más atractiva y adaptada a niñas y niños más pequeños, a través de la utilización de iconos o caritas sonrientes para evaluar su grado de acuerdo o desacuerdo ante las distintas preguntas y enunciados contenidos en el cuestionario (Harris y Pexman, 2003; Joloza, 2013; Reynolds y Johnson, 2011). La utilización de esta escala facial nos permitió evaluar distintos niveles de respuesta, representados por caritas sonrientes, neutras o enfadadas. Y por otra parte, se incluyeron nuevos contenidos temáticos con el objetivo de permitir una mayor profundización en la representación que tienen niñas y niños sobre la participación infantil en distintos contextos y los derechos de la infancia.

El cuestionario consta de 3 partes (véase Anexo I). Una primera parte donde se recogen datos personales con el fin de poder establecer las características de la muestra junto con unas breves instrucciones sobre cómo rellenar el cuestionario. Un segundo y tercer bloque que está formado por 20 bloques de preguntas cuyo objetivo es recabar la opinión y conocimientos sobre los derechos de la infancia y la participación infantil. Más concretamente, las 10 primeras preguntas servirían para alcanzar el primer objetivo, relacionado con la comprensión que tienen sobre sus derechos y de la 11 al 20, para el segundo objetivo, esto es, acercarnos a su concepto y percepciones sobre la participación infantil y juvenil. En total, el cuestionario constaba de 10 bloques de preguntas tipo Likert, 3 bloques de opción múltiple, 1 pregunta dicotómica y 6 bloques de preguntas abiertas.

Participantes

Los y las participantes en el estudio provienen de las ciudades de Alcobendas, Leganés, Rivas Vaciamadrid y Sevilla. Estas 4 ciudades, cuentan con diversos

programas y proyectos de promoción de los derechos de la infancia y específicamente, cuentan con estructuras de participación infantojuvenil, todas ellas caracterizadas por ser de iniciativa municipal y gratuitas para los niños y niñas participantes.

Alcobendas cuenta con el *Consejo de Infancia* desde el año 2000. Este es un órgano de participación para chicos y chicas de entre 9 y 13 años, representantes de diferentes centros educativos, ONGs u otras entidades infantiles, que se reúnen de manera mensual para hacer propuestas sobre su ciudad, hacer el seguimiento del Plan de Infancia, colaborar con UNICEF, etc. siempre acompañados de un equipo de educadores. Los chicos y chicas ocupan su cargo durante 3 años, tras los cuales se vuelven a convocar elecciones en los centros. Actualmente cuentan con 140 consejeros y consejeras.

La ciudad de Leganés constituyó su *Consejo de Participación Infantil* en el año 2002. Desde entonces vienen funcionando a través de reuniones semanales de hora y media, donde los chicos y chicas que asisten debaten, consensuan y proponen en cuestiones relativas a su ciudad. Pueden participar chicos y chicas de entre 9 y 16 años, divididos en tres tramos de edad. Además de las reuniones semanales que se celebran en diferentes espacios de la ciudad, celebran también diferentes asambleas generales para que consejeras y consejeros se conozcan y compartan puntos de vista. También celebran un Pleno anual con el Gobierno Municipal.

En Rivas Vaciamadrid se constituye el *Foro Infantil* (entre los 6 y 12 años) en el año 2004 y el *Foro Juvenil* (de 13 a 17 años) en el 2006. Cada curso escolar, entorno a los 180 chicos y chicas, distribuidos en diferentes centros municipales, debaten y analizan su ciudad, su barrio, sus colegios... vinculando siempre su ciudad a la Convención sobre los Derechos del Niño. Trabajan en reuniones quincenales de modo asambleario y distribuidos en grupos de edad. El *Foro Infantil* cuenta también con una “Asamblea de Familias” donde estas se forman y debaten en torno a temas de su interés. Por su parte el *Foro Juvenil* forma parte de la *Red Estatal Creando Futuro*. En los últimos años surge también el grupo “Desaforadx” compuesto por ex foristas, ya mayores de edad, que comienzan a trabajar de manera más autónoma.

En la ciudad de Sevilla, se constituyen los *Foros de Participación Infantiles y Adolescentes* en el año 2008 como estructuras asamblearias para niños y niñas de entre los 5 y los 12 años (infantiles) y los 16 y 18 años (adolescentes). Se llegan a generar 29 foros, distribuidos por la ciudad, de tal manera que los chicos y chicas pudiesen opinar sobre su ciudad y elaborar su trabajo en relación a su entorno más cercana. Los Foros también formaron parte de los Presupuestos Participativos de la ciudad, el Defensor del Menor Andaluz o el Consejo de Salud. Desarrollaban su trabajo en reuniones quincenales, acompañados de un equipo de educadores. En el año 2010 se crea también la *Comisión de Infancia*, formada por 2 representantes de cada Foro Infantil con la idea de coordinar el trabajo entre ellos y ellas. En el año 2011, con el cambio de gobierno en la ciudad, el proyecto de participación infantil desapareció.

La muestra total de participantes en este estudio está formada por 314 niñas y niños que cursaban de 3º de Educación Primaria a 2º de ESO, de los cuales 181 eran chicas y 131 eran chicos. La edad media fue de 10,9 años con una desviación estándar de 1,8, una edad mínima de 8 años y máxima de 17 años. La distribución por grupo de edad se puede apreciar en la Tabla 13.

Tabla 13

Distribución de la muestra por edad

EDAD (en años)	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
8	27	8,6	8,6	8,6
9	57	18,2	18,2	26,8
10	49	15,6	15,6	42,4
11	61	19,4	19,4	61,8
12	55	17,5	17,5	79,3
13	44	14,0	14,0	93,3
14	15	4,8	4,8	98,1
15	5	1,6	1,6	99,7
17	1	0,3	0,3	100,0
Total	314	100,0	100,0	

El mayor porcentaje de estudiantes se encuentra entre los 9 y los 13 años, rango en el que se encuentra la población de estudiantes de 3º a 6º de Educación Primaria y 1º de ESO.

La distribución por género fue 58,3% de chicas y 41,7% de chicos. En la Tabla 14 se puede observar la distribución de la muestra por género, nivel de experiencia en participación en órganos de participación infantil y juvenil, curso escolar y localidad.

Tabla 14

Descripción de la muestra por género, nivel de experiencia en órganos de participación, curso escolar y ciudad/municipio

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Chica	183	58,3
Chico	131	41,7
Grupo Participación (GP)	152	48,4
Grupo No participación (GNP)	162	51,6
3º PRIM	62	19,7
4º PRIM	53	16,9
5º PRIM	65	20,7
6º PRIM	43	13,7
1º ESO	61	19,4
2º ESO	30	9,6
Alcobendas	28	8,9
Leganés	26	8,3
Rivas Vaciamadrid	200	63,7
Sevilla	60	19,1

En cuanto al nivel de experiencia personal de chicas y chicos en órganos de participación (Foro Infantil, Foro Juvenil, Consejo de Infancia), la muestra se dividió en dos grupos:

- Grupo de Participación (GP). Este grupo estaba formado por aquellas chicas y chicos que contaban con este tipo de experiencia durante al menos un curso escolar completo.
- Grupo de No Participación (GNP). Este grupo estaba formado por aquellas chicas y chicos que no contaban con este tipo de experiencia.

La distribución de la muestra en función de su pertenencia a grupos de participación infantil y juvenil por cursos se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15

Frecuencia de niñas y niños pertenecientes a los Grupos de Participación (GP) y Grupos de No Participación (GNP) por curso escolar

		3º PRIM	4º PRIM	5º PRIM	6º PRIM	1º ESO	2º ESO	Total
GRUPO	GRUPO PARTICIPACIÓN (GP)	29	28	30	20	30	15	152
	GRUPO NO PARTICIPACIÓN (GNP)	33	25	35	23	31	15	162
Total		62	53	65	43	61	30	314

Es importante señalar que, prácticamente todas las chicas y chicos del Grupo de No Participación (GNP) eran de la ciudad madrileña de Rivas Vaciamadrid. Mientras que para el Grupo de Participación (GP) se contó con niños y niñas de Rivas Vaciamadrid, además de la colaboración de otras 3 ciudades españolas: Sevilla, Alcobendas y Leganés. El porcentaje de participantes de cada ciudad se muestra en la *Figura 11* y la *Figura 12*.

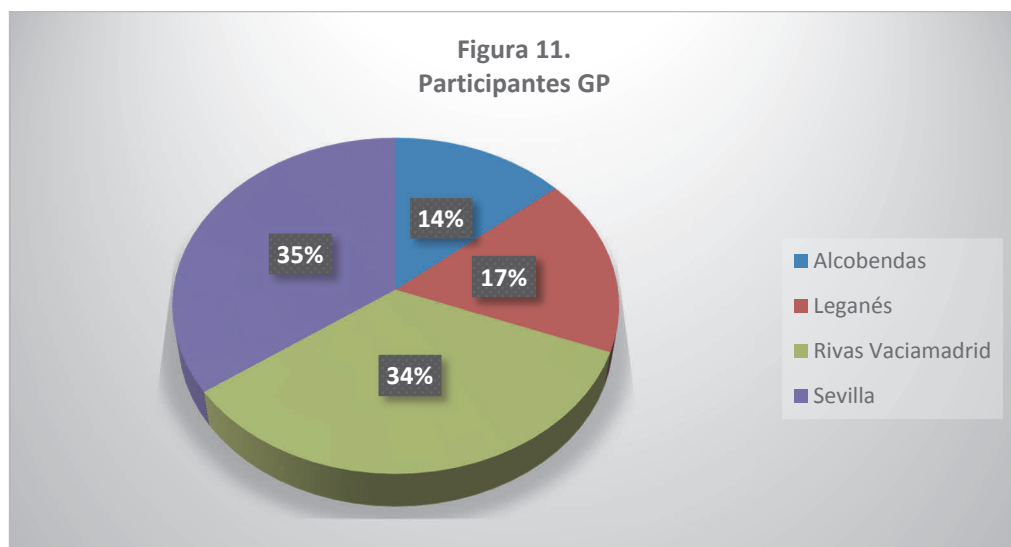


Figura 11. Distribución del Grupo de Participación (GP) por ciudad

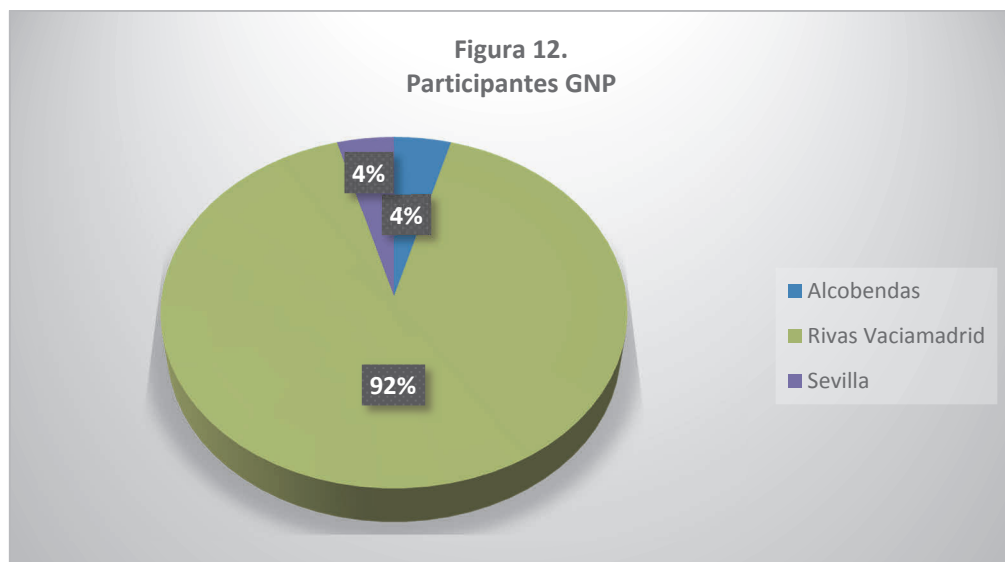


Figura 12. Distribución del Grupo de No Participación (GNP) por ciudad

Respecto a los países de procedencia de los participantes, cabe destacar que el 92% son españoles, 4% son de origen latinoamericano, 1% son de otros países europeos y 3% son magrebíes.

Procedimiento

Para la aplicación de los cuestionarios se procedió de la siguiente manera:

- Grupo de participación. En este caso se contactó con la colaboración de 4 ciudades diferentes del territorio nacional: Sevilla, Leganés, Alcobendas y Rivas Vaciamadrid, que cuentan con un amplio bagaje en proyectos de participación infantil y juvenil. En los cuatro casos, se pidió la colaboración de los participantes y sus familias a través de su consentimiento informado (véase Anexo II). Los cuestionarios se aplicaron a las chicas y chicos que formaban parte de las estructuras de participación promovidas en estas cuatro ciudades, en una de las sesiones de sus respectivos Consejos y Foros Infantiles y Juveniles. Los cuestionarios fueron aplicados por las personas responsables de los Proyectos de Participación Infantil y Juvenil.
- Grupo de no participación. Ante la dificultad de contar con las mismas ciudades colaboradoras para obtener población que no tuviese experiencia en estructuras de participación, la mayor parte de los cuestionarios dirigidos a estudiantes sin este tipo de experiencia se pasaron en la ciudad de Rivas Vaciamadrid, principalmente debido a razones de tipo organizativas y económicas relacionadas con la falta de financiación específica para la realización de este trabajo. Para ello, durante los campamentos urbanos de verano de 2011, se entregó a todas las niñas y niños participantes una carta en la que se pedía su colaboración, y en la que se incluía una autorización de consentimiento informado para que fuese firmada por sus familias. Una vez recogidas éstas, procedimos a pasar los cuestionarios, haciéndose cargo de esta tarea

la investigadora principal de esta investigación. La participación por parte de niñas y niños fue voluntaria.

Análisis de resultados

Antes de pasar a describir los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a las y los estudiantes en este estudio, explicaremos brevemente la secuencia que vamos a seguir para la presentación de los datos obtenidos en cada uno de los distintos apartados temáticos.

En primer lugar presentaremos los resultados del análisis cuantitativo atendiendo a las distintas variables estudiadas: curso escolar y experiencia en órganos de participación infantil y juvenil (GP y GNP).

Para el análisis cuantitativo de los datos se llevaron a cabo las pruebas estadísticas de chi cuadrado (χ^2) y análisis de varianza correspondiente para determinar la significación estadística de las diferencias utilizando el paquete estadístico SPSS.

Respecto a la descripción de los resultados, cabe señalar que, con el fin de hacer la lectura de los resultados más ágil y comprensible, haremos especial referencia a aquellos resultados en los que hemos encontrado diferencias significativas. Así, en todas las preguntas se describen las diferencias encontradas en función tanto del curso escolar como de la experiencia en órganos de participación.

Asimismo, con el objetivo de facilitar la lectura de los resultados, hemos procedido en algunos casos a recodificar las opciones de respuesta de la escala tipo Likert. Esto se ha aplicado en aquellas preguntas del cuestionario que cuentan con cuatro opciones de respuesta referidas al grado de acuerdo con los distintos ítems presentados. En este caso, las cuatro opciones de respuesta: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, y muy en desacuerdo, han sido reagrupadas en dos categorías: de acuerdo/muy de acuerdo y en desacuerdo/muy en desacuerdo, con el objetivo de hacer más ágil la lectura e interpretación de los datos obtenidos.

En los casos en los que la información se haya obtenido por medio de preguntas de respuesta abierta, presentaremos los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, sobre el contenido de las respuestas.

En cuanto a las preguntas abiertas, cabe señalar que las respuestas dadas por los participantes de este estudio a las preguntas abiertas han sido clasificadas en distintas categorías. Para validar las categorías se llevó a cabo un análisis interjueces del 20% de los cuestionarios escogidos al azar, teniendo en cuenta las variables nivel educativo y nivel de experiencia en órganos de participación infantil. Los jueces eran tres expertos en participación infantil y una experta en psicología del desarrollo. Los porcentajes de acuerdo inter-jueces fueron para el 96,5% para el bloque correspondiente a los derechos de la infancia, y del 98% para el bloque correspondiente a la participación infantil.

A. Sobre el concepto de derecho

Cuando analizamos lo que piensan chicas y chicos respecto a cuáles son algunos de los rasgos o características que definen lo que es el *concepto de derecho*, encontramos los siguientes resultados, en función del curso escolar.

Los datos muestran que una proporción muy alta de estudiantes de todos los cursos, es decir, de 3º de Primaria a 2º de ESO, muestra un nivel alto de acuerdo con la idea de que este concepto incluye los siguientes elementos: *los derechos son algo que tienen todas las niñas y niños, sin importar el país en el que vivan, sus creencias religiosas o país del que procedan, nadie puede quitártelos, y establecen los deberes y obligaciones* (véase Figura 13).

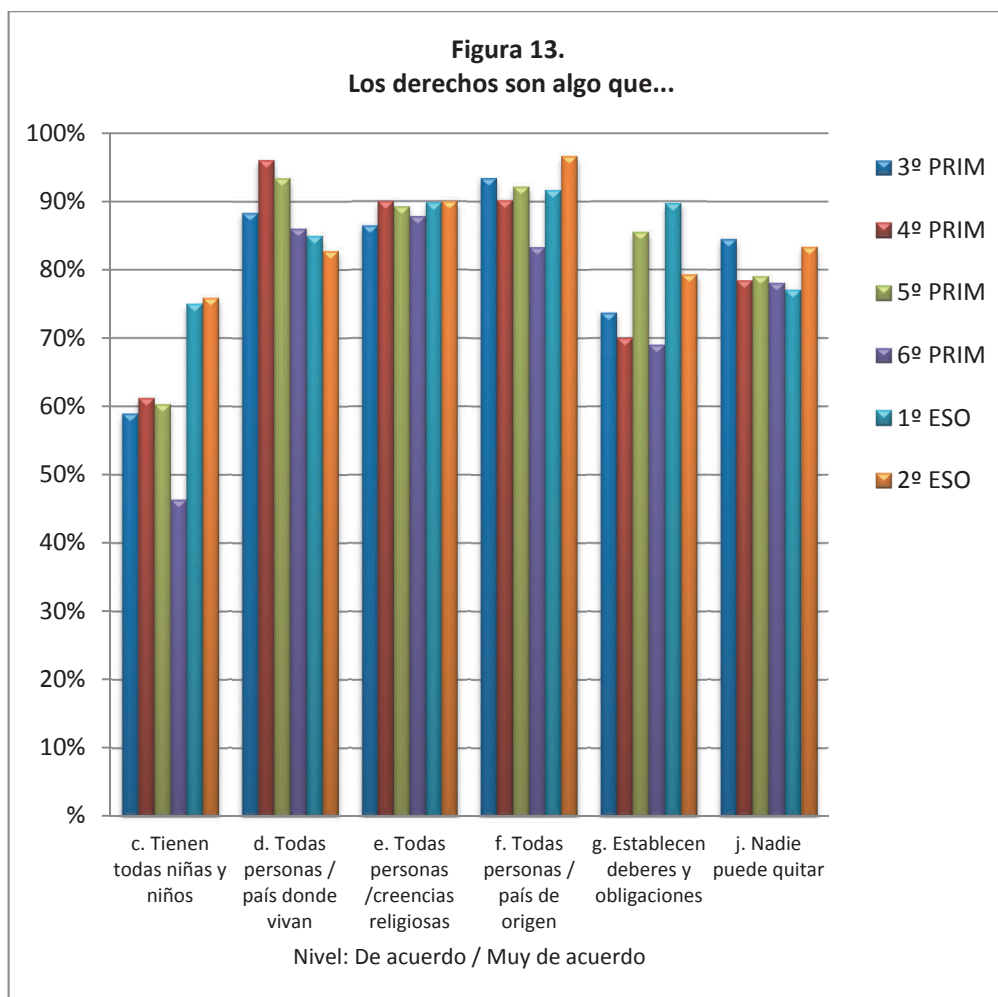


Figura 13. Elementos que conforman el concepto de derecho por curso escolar. Primer bloque.

Siguiendo la tendencia opuesta, resulta interesante subrayar cómo todos los grupos señalan estar de acuerdo en una proporción muy baja con las ideas siguientes: *los derechos son algo que sólo tienen las personas adultas, sólo tienen los jóvenes y los mayores de 18 años, son privilegios al alcance sólo de algunas personas, pueden ser dados o quitados por las autoridades, y sólo tienen las personas de los países ricos* (véase *Figura 14*), todas ellas concepciones erróneas.

Figura 14.
Los derechos son algo que...

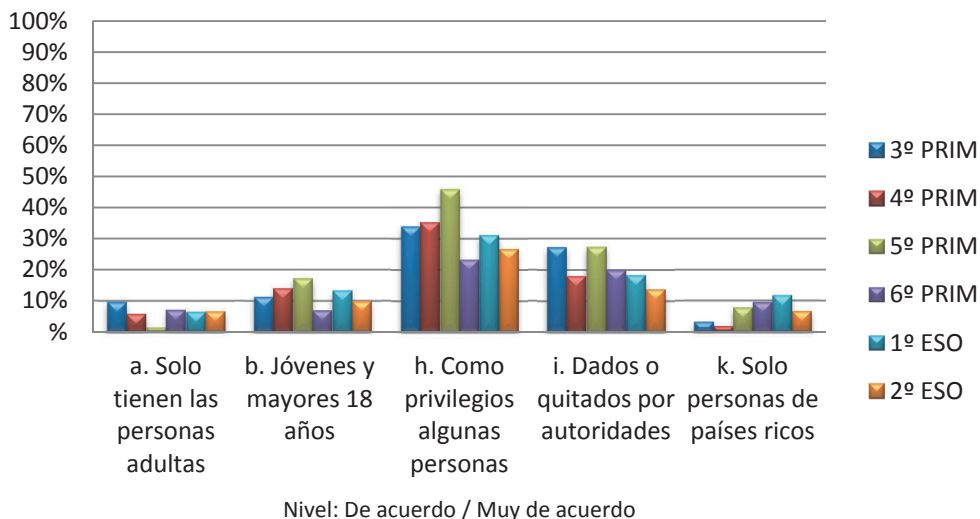


Figura 14. Elementos que conforman el concepto de derecho por curso escolar. Segundo bloque.

Los resultados del chi cuadrado por curso escolar muestran la existencia de diferencias significativas únicamente en la opción que indica que los derechos *establecen los deberes y obligaciones que tienen las personas* ($\chi^2_5=11,23$, $p=0,047$). Mientras que en el resto de las opciones no se encuentran diferencias significativas en función del curso escolar.

En cuanto a las diferencias por curso en la opción referida a que *los derechos son algo que establecen los deberes y obligaciones que tienen las personas*, los datos muestran que es el alumnado de 1º de ESO, seguido de 5º de Primaria, los que en una proporción mayor han señalado estar más de acuerdo con esta afirmación (89,7% y 85,5% respectivamente), en contraste con 4º y 6º de Primaria (70% y 69%, respectivamente). Cabe señalar también el hecho de que en todos los cursos

escolares una proporción alta del alumnado se muestra de acuerdo con esta afirmación, pese a ser errónea.

Cuando analizamos los resultados en función del grupo de participación, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en las siguientes opciones: *los derechos son algo que sólo tienen los adultos* ($\chi^2_1=11,81$, $p=0,001$), *tienen todas las niñas y niños* ($\chi^2_1=4,85$, $p=0,028$) y *tienen todas las personas sin importar sus creencias religiosas* ($\chi^2_1=5,88$, $p=0,015$). En este caso, son principalmente estudiantes del GNP, en contraste con los del GP, los que mantienen la concepción errónea de que *los derechos son algo exclusivo de los adultos*, aunque si bien en una proporción más bien baja (10,7% del GNP, frente a un 1,3% del GP). Mientras que la opción referida a que *los derechos son algo que tienen todas las niñas y los niños* ha sido más elegida por el GP (69% del GP, frente al 56,6% del GNP), y la misma tendencia encontramos con la opción referida a que los derechos son algo que *tienen todas las personas sin importar sus creencias religiosas* (93,3% del GP frente al 84,5 del GNP).

Así, tal como podemos apreciar en la *Figura 15*, un alto porcentaje de estudiantes de ambos grupos se muestra de acuerdo con la idea de que los derechos son de todas las personas independiente del *país en el que vivan, sus creencias religiosas, niños y niñas o su país de origen*, al mismo tiempo que *nadie puede quitártelos*. De la misma manera, encontramos poco grado de acuerdo en los ítems que señalan que los derechos son *sólo de personas adultas, de países ricos, mayores de 18 años, son privilegios de algunas personas o pueden ser dados o quitados por autoridades*.

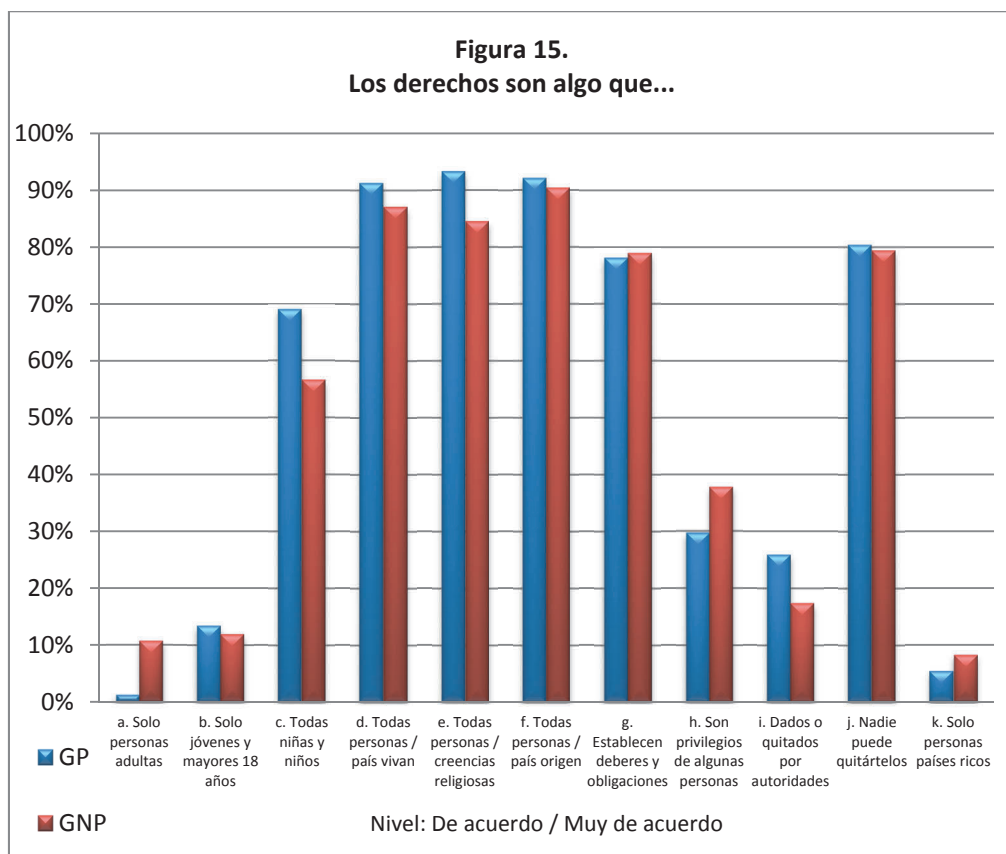


Figura 15. Características que definen y se aplican a los derechos, según el grupo.

B. Información y conocimiento aprendido sobre los derechos de niñas y niños

B.1. Información recibida sobre los derechos de la infancia.

Cuando preguntamos a los participantes del estudio *si han oído hablar sobre los derechos de la infancia*, los resultados muestran que, en general, una proporción muy alta de niñas y niños de distintas edades responden de forma afirmativa. Los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas al analizar las respuestas por curso escolar ($\chi^2_{25}=25,36$, $p=0,000$). En este caso, cabe destacar que estas diferencias se encuentran entre 3º de Primaria, cuando se compara con 5º y 6º de Primaria y con 1º y 2º de ESO. Así, nos encontramos con

que un 17,4% de estudiantes de 3º de Primaria señalan que no han escuchado hablar sobre los derechos de la infancia, en contraste con el resto de los grupos. Como puede apreciarse en la *Figura 16*, el 100% de estudiantes de 5º y 6º de Primaria y 1º de ESO responden afirmativamente a esta cuestión, seguidos de 2º de ESO (96,6%) y 4º de Primaria (92,9%).

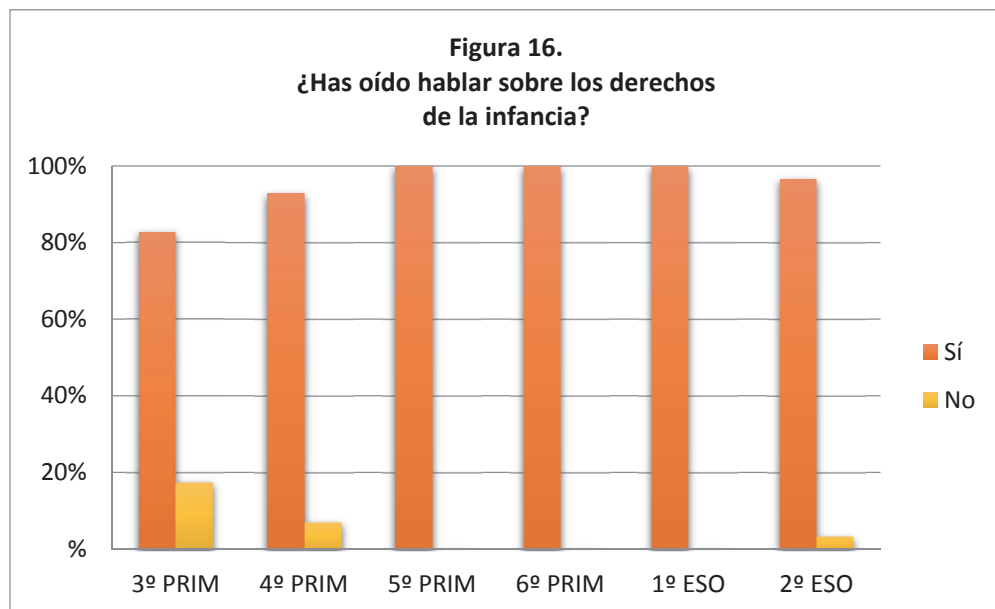


Figura 16. Información recibida sobre los derechos de la infancia por curso

Por otra parte, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas por grupo de participación ($\chi^2_1=0,81$, $p=0,776$). Es decir, una gran proporción de estudiantes de ambos grupos, GP y GNP, señalan que han recibido información sobre los derechos de la infancia, alcanzando una proporción del 95,9% para GP y del 95,1% para GNP, tal como vemos en la *Figura 17*.

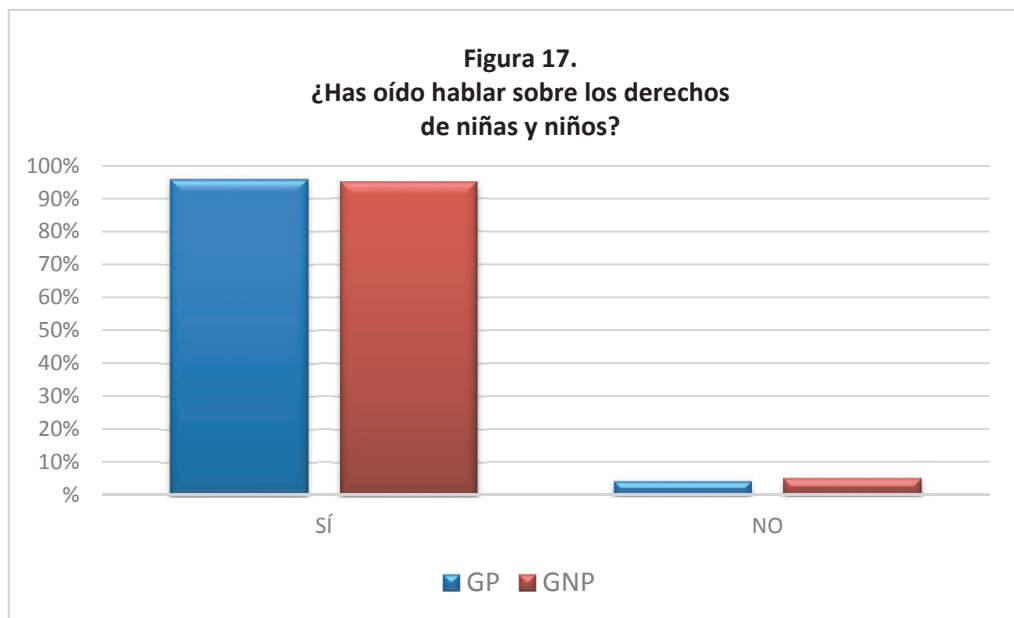


Figura 17. Información recibida sobre los derechos de la infancia por grupo.

B.2. Sitios en los que han aprendido sobre sus derechos.

En cuanto a *los diferentes sitios donde han aprendido lo que saben sobre sus derechos*, los resultados obtenidos en función del curso escolar muestran que, en una proporción muy alta, la *escuela* es el principal contexto en el que la gran mayoría de niños y niñas de los distintos niveles educativos consideran que han aprendido lo que saben sobre sus derechos, seguido de la *familia*, tal como puede observarse en la *Figura 18*.

La gran mayoría de los grupos, aunque si bien en menor medida por estudiantes de 1º de ESO, señalan en una proporción muy alta que la *escuela* es un lugar en el que han aprendido mucho sobre sus derechos. Es decir, la escuela es señalada por estudiantes de 3º, 4º y 5º de Primaria, en un 89,3%, 86,0%, 86,2%, respectivamente, y por 2º de ESO en un 90,0%, en contraste con 1º de ESO que obtienen un 77,2%.

Los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas por curso escolar en las siguientes opciones: *televisión* ($\chi^2_5=16,43$, $p=0,006$), *internet* ($\chi^2_5=13,47$, $p=0,019$) y *libros* ($\chi^2_5=13,97$, $p=0,016$).

En cuanto a la *televisión*, una proporción alta de estudiantes de 5º de Primaria (53,8%), 1º de ESO (53,4%) y 2º de ESO (70%) señalan que han aprendido mucho/bastante sobre los derechos de la infancia a través de este medio, en contraste con el resto de los grupos, que le otorgan menos importancia. En el caso de los *libros*, puede decirse que éstos suponen una fuente de aprendizaje más significativa para estudiantes de Primaria que de Secundaria. Así, frente a los chicos y chicas de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria, que señalan que los libros son importantes en un 47,1%, 66,7%, 52,4% y 52,5%, respectivamente, se sitúan los y las estudiantes de Secundaria que los han señalado en un 36,4% (1º de ESO) y en un 30% (2º de ESO).

Asimismo, resulta interesante destacar el hecho de que *internet* constituya un medio importante de aprendizaje sobre sus propios derechos para las y los jóvenes de 1º y 2º de ESO. En este caso, nos encontramos con que son fundamentalmente estudiantes de 1º y 2º de ESO (en un 42,9% y 50%, respectivamente) los que señalan que aprenden sobre sus derechos a través de este medio digital, en contraste con 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria (17,6%, 27,7%, 37,5% y 27,5%, respectivamente) quienes no lo consideran tanto como una fuente importante de conocimiento sobre este tema.

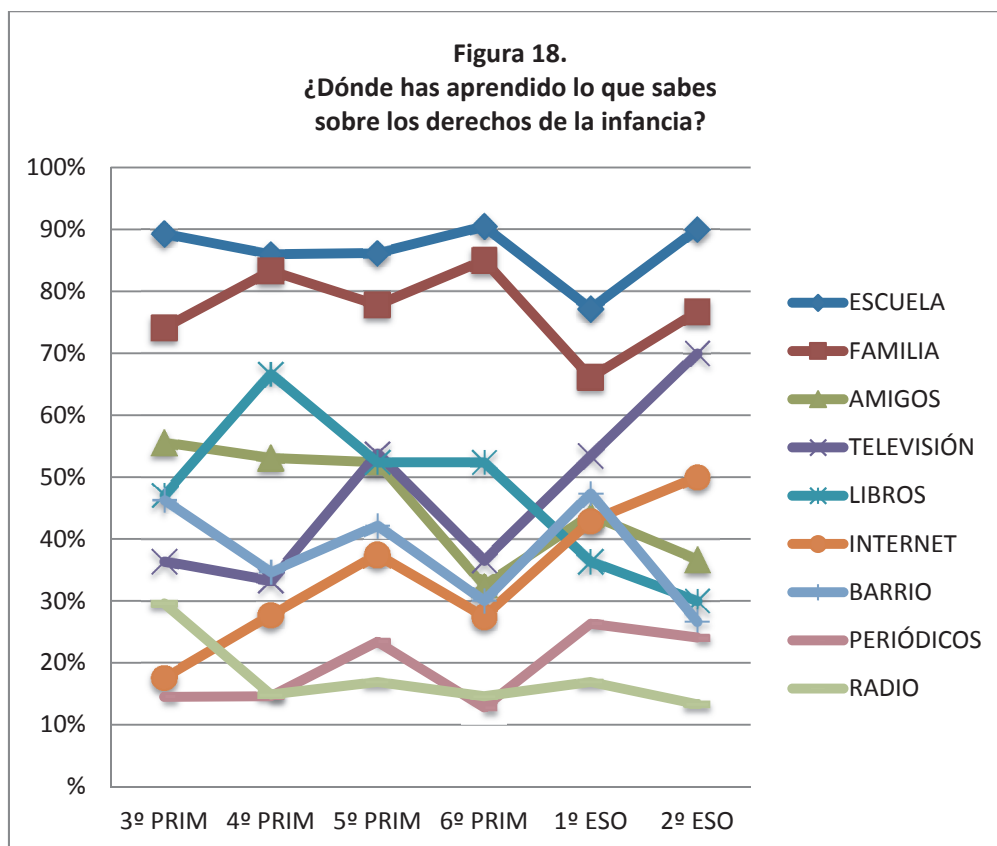


Figura 18. Contextos en los que chicas y chicos han aprendido lo que saben sobre sus derechos por curso escolar.

Es de destacar aquí que cuando analizamos los resultados por grupo de participación, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas únicamente en la opción referida a la *televisión* ($\chi^2_1=9,58$, $p=0,002$). En este caso, son las y los componentes del GNP los que consideran a este medio como una fuente más importante de aprendizaje sobre sus derechos en una proporción más alta (55,3%) que el GP (37,4%).

Por otra parte, cabe señalar que *la escuela* y *la familia* constituyen los dos principales contextos en los que chicas y chicos han aprendido lo que saben sobre sus derechos, no encontrando diferencias significativas entre los GP y GNP para

ambos contextos (83,1% y 88,8% en el caso de la escuela y 74,5% y 77,3% en el caso de la familia, respectivamente) (véase *Figura 19*). Estos resultados son similares a los descritos anteriormente por curso.

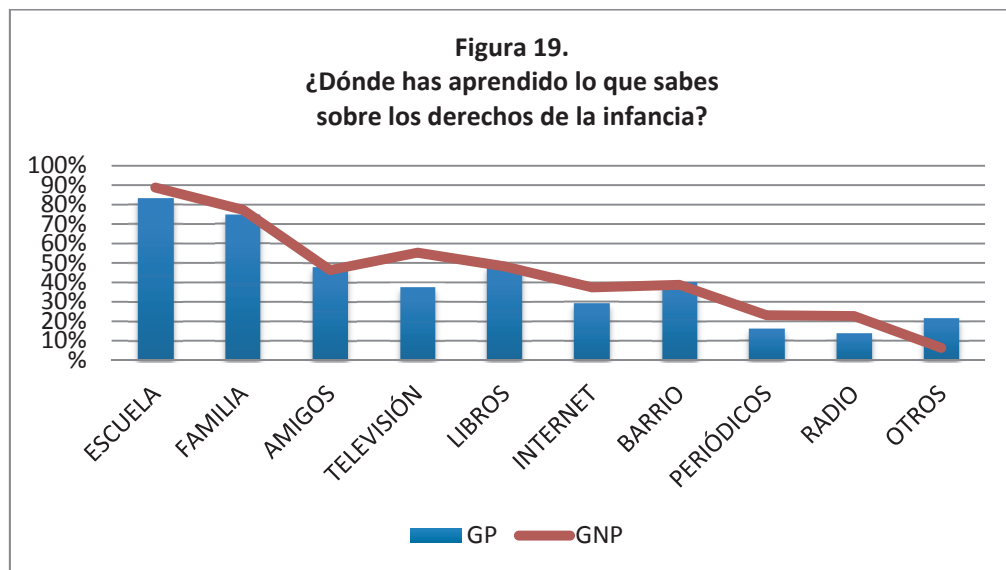


Figura 19. Contextos en los que chicas y chicos han aprendido lo que saben sobre sus derechos por grupo.

Igualmente, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre los grupos GP y GNP en la *pregunta abierta* ($\chi^2_1=54,19$, $p=0,000$), donde un 21,65% del primer grupo han elegido la opción *otros* frente al 6,3% del segundo grupo. Analizando las respuestas dadas en esta categoría de *otros*, encontramos que el 91,2% de los estudiantes del GP ha señalado el *Foro infantil* como una de las estructuras donde más han aprendido sobre sus derechos, mientras que el GNP menciona principalmente a la *escuela* (45%) y las *asociaciones* (10%) (Véase *Figura 20*).

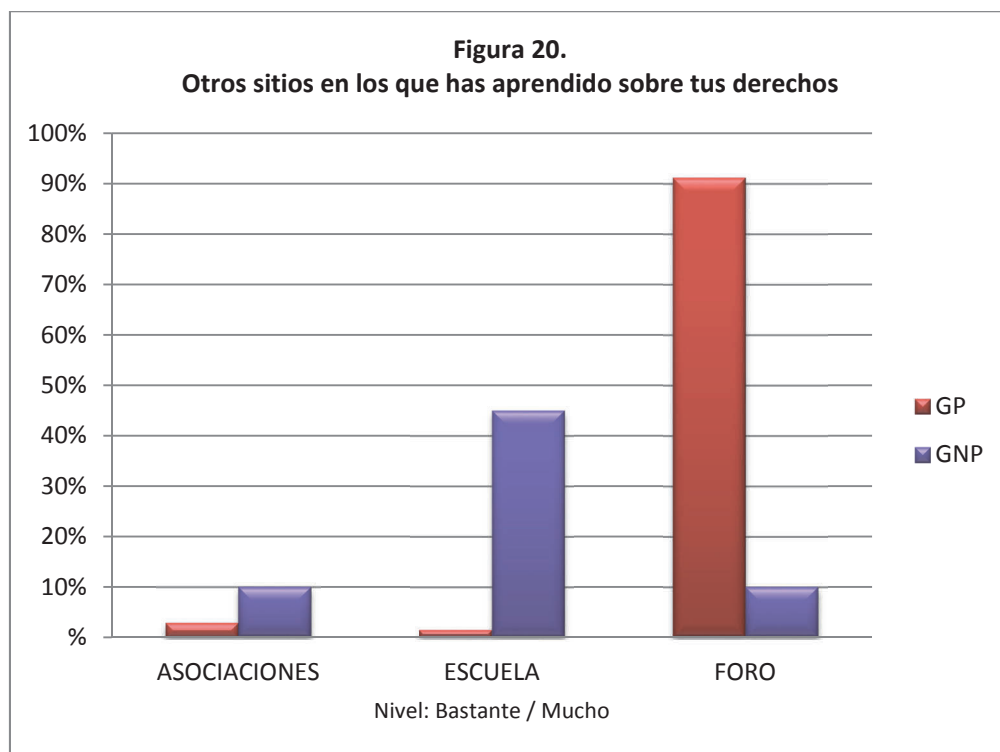


Figura 20. Otros sitios en los que han aprendido sobre sus derechos (N=88).

C. Universalidad, respeto y cumplimiento efectivo de los derechos

A lo largo de este apartado describiremos los resultados encontrados en torno a la universalidad de los derechos, es decir, si niñas y niños consideran que los derechos son para toda la infancia y se cumplen efectivamente sin distinción alguna.

También veremos si las chicas y chicos participantes en el estudio identifican la vulneración de derechos en su propio día a día, cómo se sienten ante este hecho, quién o quiénes son las personas que, bajo su criterio, pueden quitarles o limitarles el acceso a dichos derechos y también, quién o quiénes pueden ayudarles cuando están atravesando por esas situaciones.

C.1. Universalidad y respeto de los derechos.

En cuanto a la universalidad de los derechos de la infancia y su respeto en el mundo, se obtienen los siguientes resultados.

Cuando analizamos los datos teniendo en cuenta el curso, los resultados del chi cuadrado muestran que no existen diferencias significativas en la opción: *todas las niñas y niños tienen los mismos derechos* ($\chi^2_5=8,11$, $p=0,150$), mientras que sí existen diferencias significativas para la opción: *en todas partes del mundo se respetan los derechos de la infancia* ($\chi^2_5=26,27$, $p=0,000$).

En el primer caso, puede observarse que una proporción alta de estudiantes de todos los cursos piensan que *todas las niñas y niños tienen los mismos derechos*. Esta idea es apoyada no sólo por estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria (83,6%, 88,7% y 84,4%, 74,4%, respectivamente), sino también por estudiantes de 1º y 2º de ESO (78,7% y 66,7% respectivamente), como vemos en la *Figura 21*.

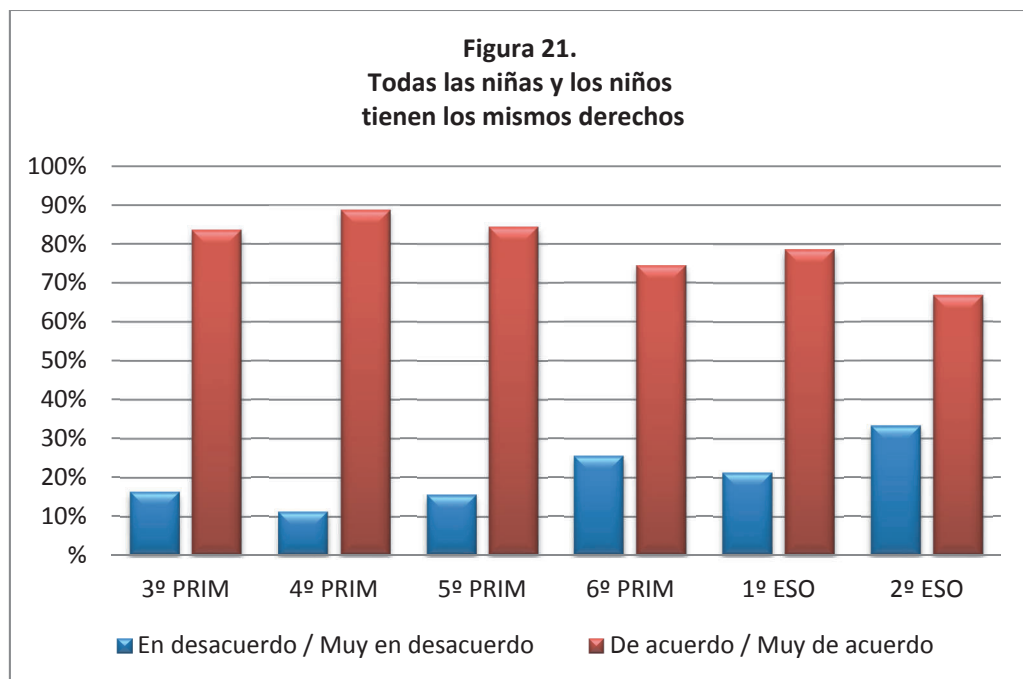


Figura 21. Universalidad de los derechos de la infancia por curso escolar

Al preguntarles por *el respeto de los derechos de la infancia en el mundo* (ver *Figura 22*), encontramos que son fundamentalmente estudiantes de los niveles educativos más altos los que piensan que los derechos de la infancia no se respetan en todas partes del mundo. Esta idea es apoyada en primer lugar por chicas y chicos de 6º de Primaria (90,5%), seguidos en segundo lugar por 1º y 2º de ESO (75% y 75%, respectivamente) y en tercer lugar por 5º de Primaria (71%). En contraste, esta idea es señalada en una proporción más baja por estudiantes de 3º y 4º de Primaria (52,5% y 50%, respectivamente). Encontrándose las diferencias entre 6º de Primaria frente a 3º y 4º de Primaria.

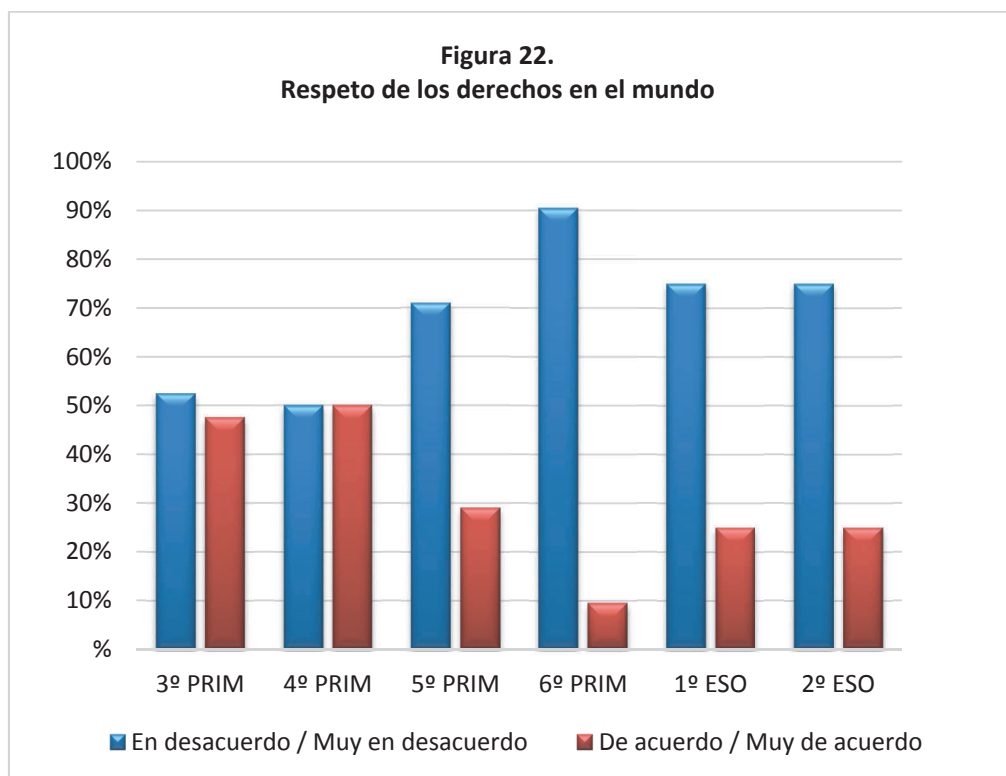


Figura 22. Respeto de los derechos de la infancia en el mundo por curso escolar

Por otra parte, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas por grupo de participación para las opciones: *todas las niñas y niños tienen los mismos derechos*, y *en todo el mundo se cumplen los derechos*, ($\chi^2_1=0,725$, $p=0,395$, y $\chi^2_1=0,33$, $p=0,563$, respectivamente). En el primer caso, una proporción alta de estudiantes de ambos grupos muestran su acuerdo con la idea de *universalidad de los derechos de la infancia*, alcanzando una proporción del 78,8% para el GP y del 82,6% para el GNP. Mientras que en el segundo caso, se sigue una tendencia más bien opuesta. De modo que son ahora una proporción más bien baja de estudiantes de ambos grupos los que apoyan la idea de que *en todas partes del mundo se respetan los derechos*, alcanzando una proporción del 30,9% para el GP y 34% para el GNP, tal como podemos ver en la *Figura 23*.

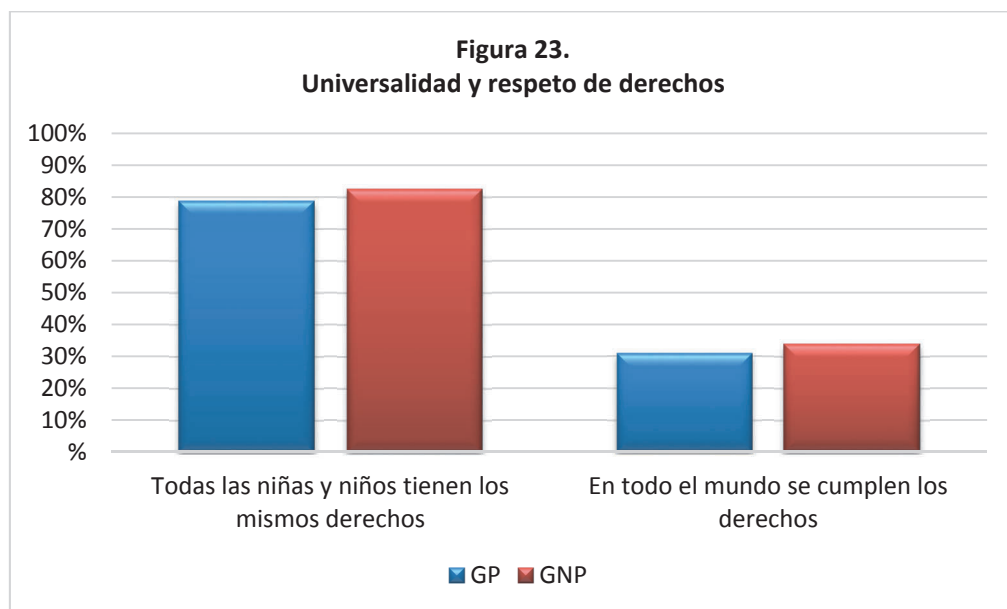


Figura 23. Respuesta afirmativa para universalidad y respeto de los derechos de la infancia por grupo.

C.2. Privación de derechos.

Respecto a la cuestión en la que se plantea si puede *alguien puede quitarles sus derechos*, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias

significativas por curso ($\chi^2_5=2,96$, $p=0,705$). En este caso, cabe destacar que una proporción muy alta de estudiantes de todos los cursos muestran su desacuerdo con la idea de que *alguna persona pueda quitarles sus derechos*, tal como se observa en la *Figura 24*.

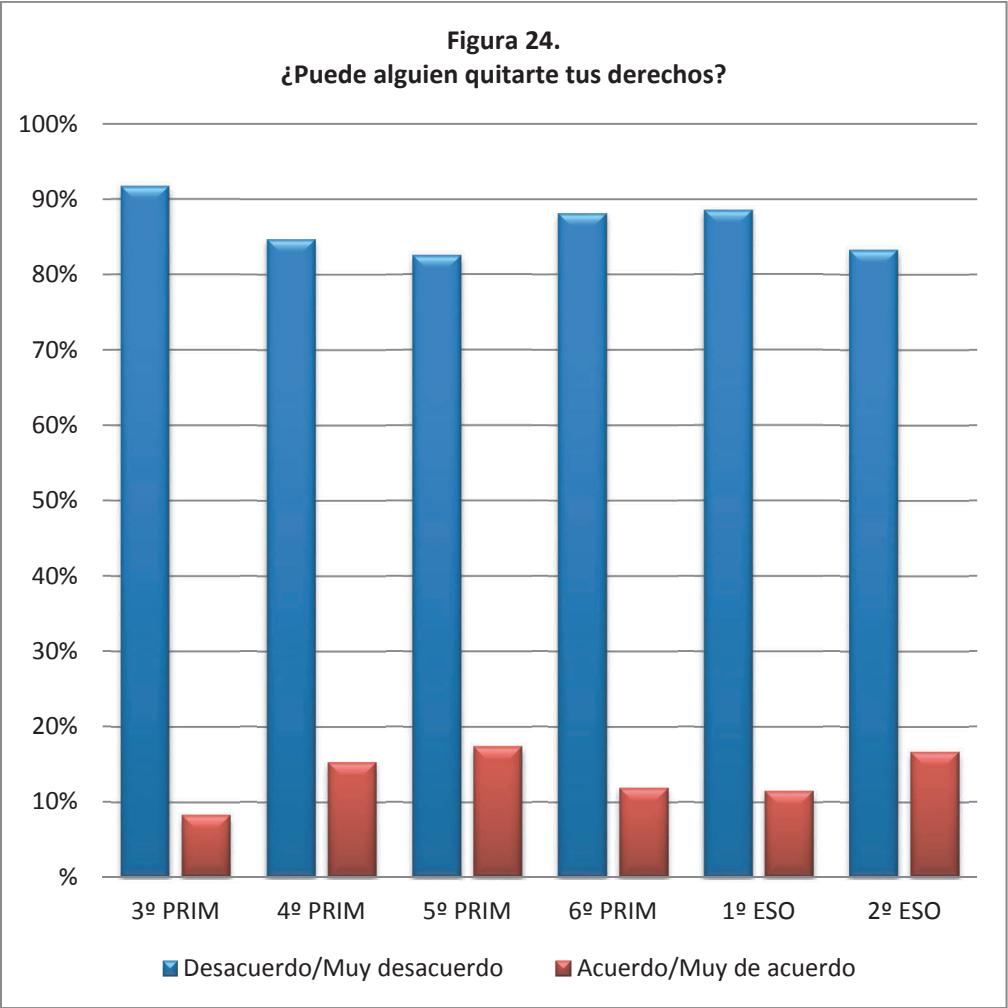


Figura 24. Revocabilidad de los derechos por curso

Asimismo, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas por grupo ($\chi^2_1=2,77$, $p=0,096$). En este caso, tal como se observa en la *Figura 25*, ninguno de los dos grupos, GP y GNP, suscribe la idea de que *alguien pueda quitarles sus derechos*, mostrando un desacuerdo del 90% y 83,5%, respectivamente.

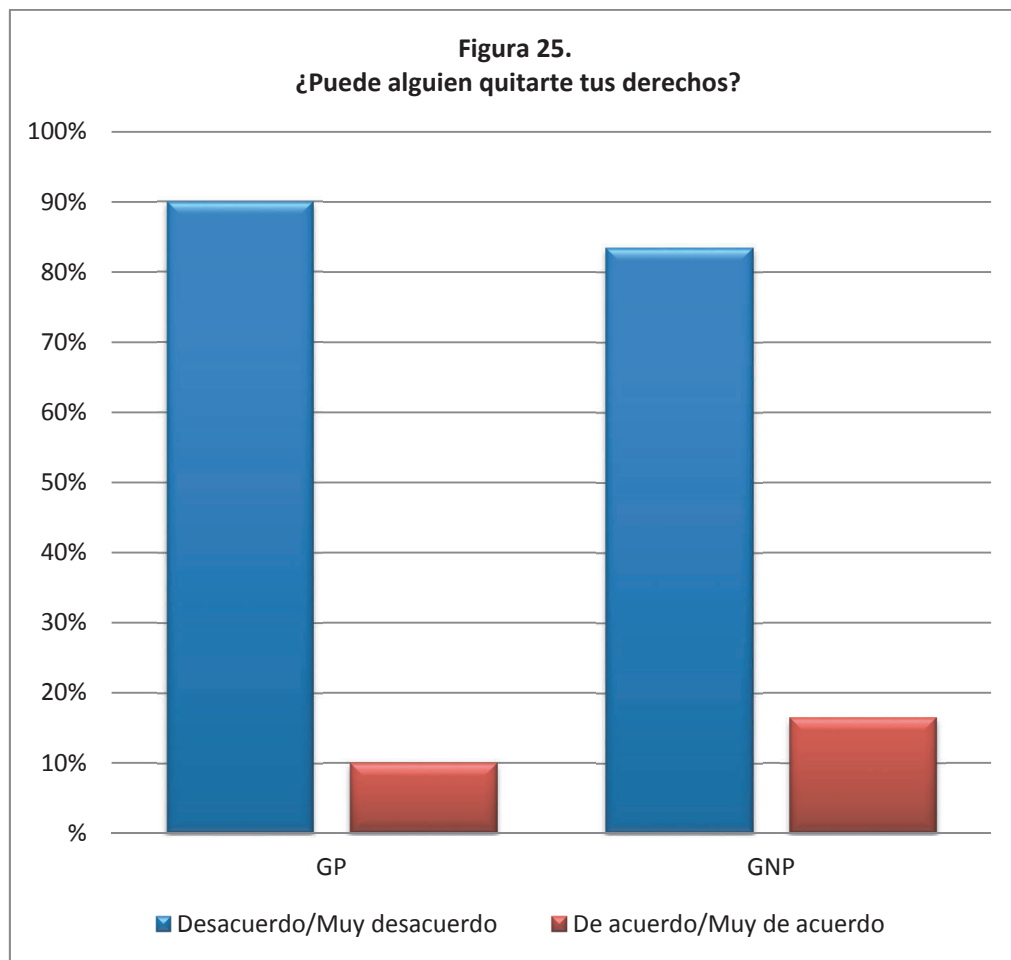


Figura 25. Revocabilidad de los derechos por grupo

En cuanto a la pregunta de respuesta abierta referida a *quiénes pueden quitarles sus derechos*, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas por curso ($\chi^2_{60}=81,12$, $p=0,036$).

En general, las y los estudiantes de todos los cursos que responden a esta pregunta abierta señalan en primer lugar que *nadie puede quitarles sus derechos*. Tal como se observa en la *Figura 26*, estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria apoyan esta idea (73,7%, 48,6%, 48,6% y 68,6%, respectivamente). Mientras que los grupos de 1º y 2º de ESO la apoyan en un 50%, y 33,3%, respectivamente.

En segundo lugar, estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria piensan que *la familia puede quitarles sus derechos*, si bien en una proporción más baja (13,2%, 14,3%, 28,6%, 12,5% y 11,1%, respectivamente). Mientras que para 1º y 2º de ESO, el segundo lugar lo ocupan el *acalde*, *el presidente*, *los políticos* (20% y 22,2%, respectivamente) dentro de las personas que pueden llegar a quitarles sus derechos.

Resulta interesante también destacar cómo las chicas y chicos de 2º de ESO, mencionan en tercer lugar a *la familia* (11,1%), *el gobierno* (11,1%) y *la policía* (11,1%) entre aquellas personas o instituciones que pueden quitarles sus derechos. Por su parte, el grupo de 1º de ESO mencionan en tercer y cuarto lugar a *las autoridades* (15%) y *los dictadores* (10%).

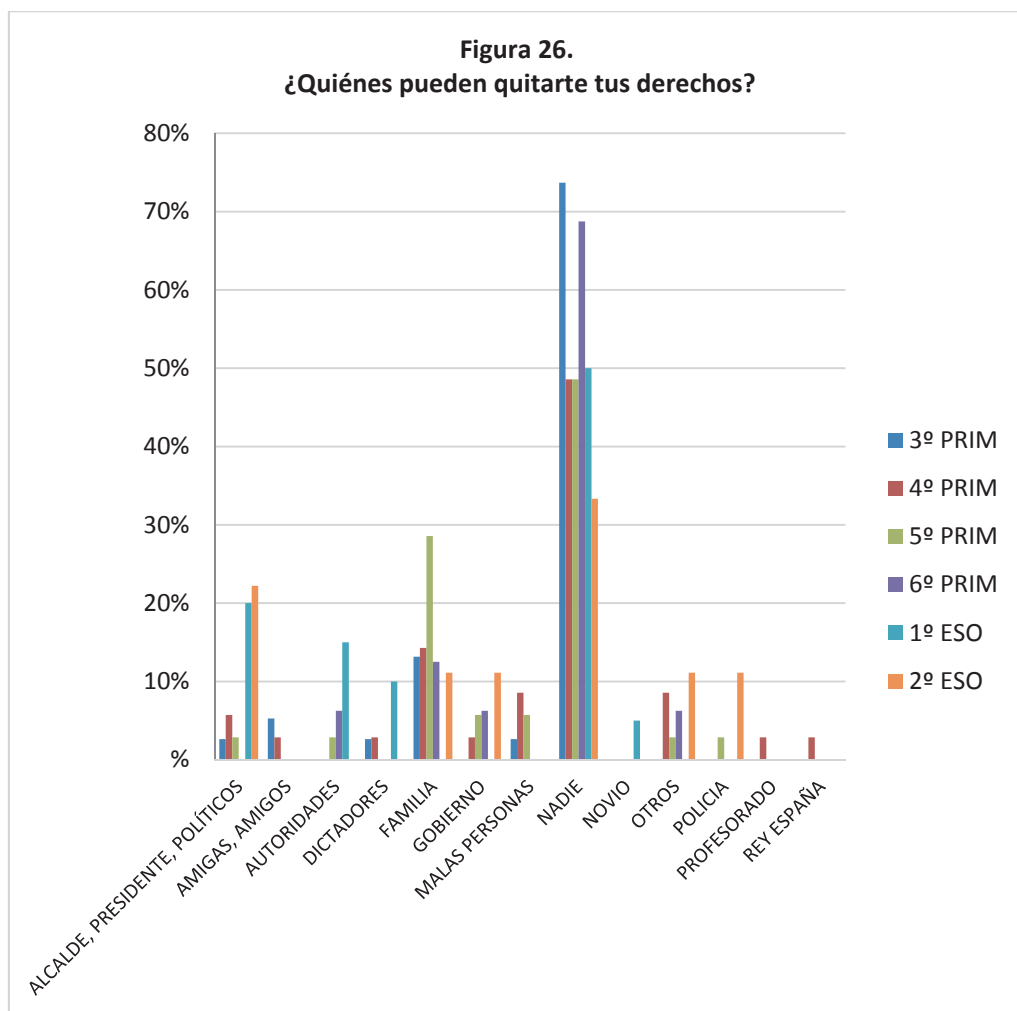


Figura 26. Personas pueden quitarte tus derechos por curso (N=153).

Igualmente, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas por grupo de participación ($\chi^2_{12}=21,69$, $p=0,041$), tal como vemos en la Figura 27. En este caso, cabe resaltar que una mayor proporción de estudiantes del GP, señalan que *nadie puede quitarles sus derechos* (60,4%), cuando se compara con el GNP (46,8%). Mientras que la tendencia opuesta se muestra cuando hacen referencia a que la familia puede llegar a quitarle sus

derechos, siendo esta opción la segunda más señalada por el GNP, en una proporción del 25,5%, frente a un 10,4% del GP. Asimismo, cabe destacar cómo la opción que referencia a que el alcalde, los políticos o el presidente pueden llegar a quitarles sus derechos, resulta elegida en una mayor proporción por el GP (13,2%), que por el GNP (2,1%). Dentro de este grupo resulta interesante el hecho de que sea una estudiante de 1º de ESO la que señale a *su novio, como una de las personas que puede llegar a quitarle derechos*, aunque tal como se observa en una proporción realmente bastante baja (0,9%).

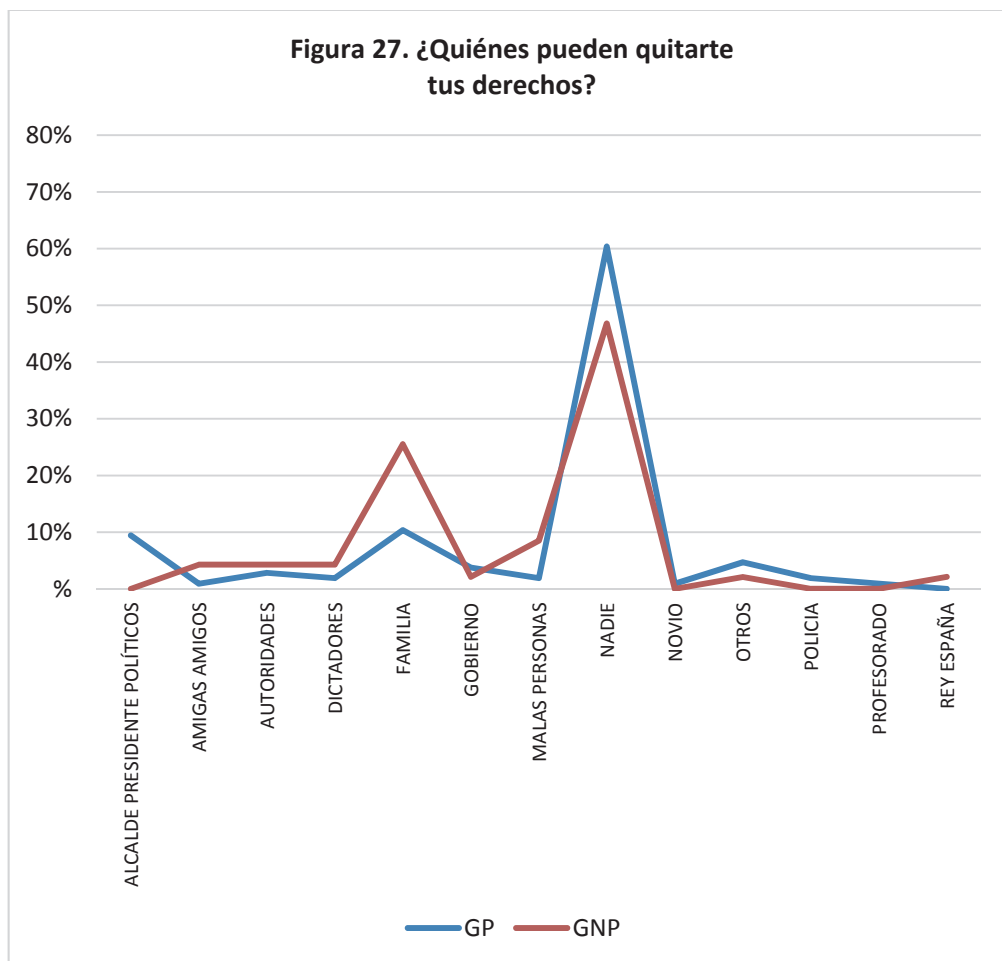


Figura 27. Personas pueden quitarte tus derechos por grupo (N=153)

Cuando preguntamos a las y los participantes sobre *sus sentimientos ante la falta de cumplimiento y respeto de sus derechos*, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas por curso escolar para las siguientes preguntas: *alguna vez has sentido que alguno de tus derechos no se cumple o respeta* ($\chi^2_5=13,26$; $p=0,021$) y *cuáles son los derechos que no se han cumplido o respetado* ($\chi^2_{60}=105,02$; $p=0,000$) (ver Figura 28).

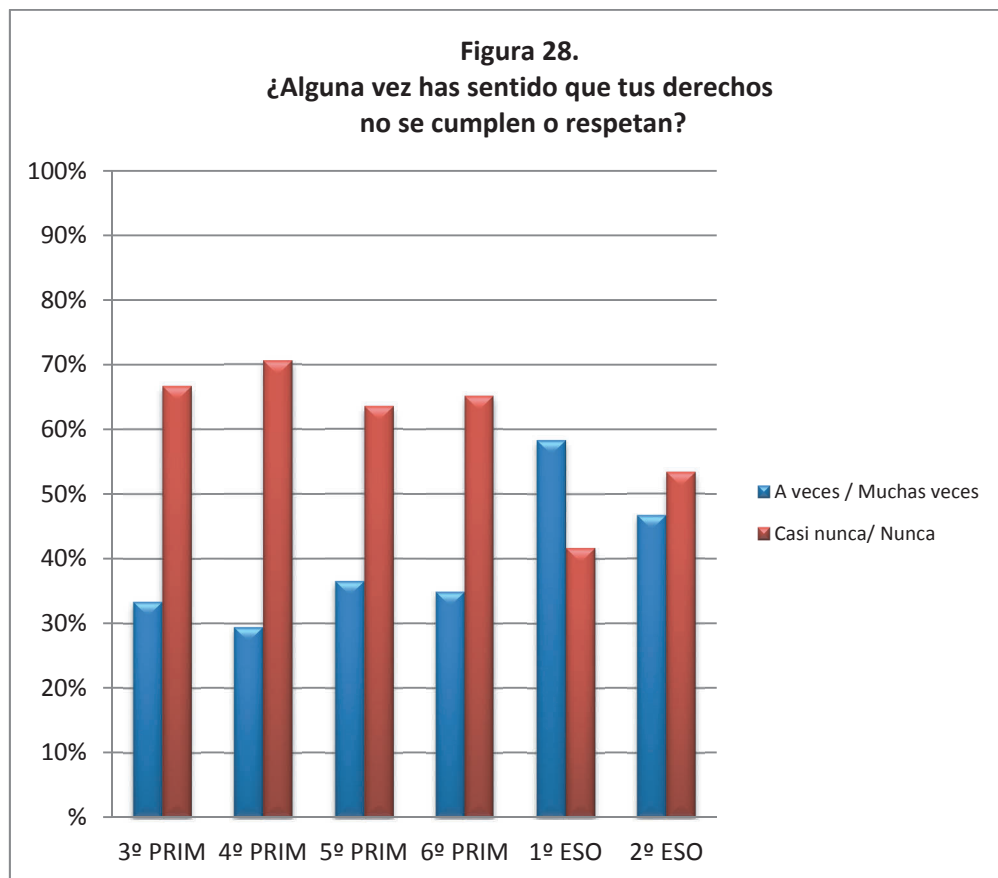


Figura 28. Percepción de la falta de cumplimiento o de respeto hacia sus derechos por curso escolar

En el primer caso, resulta llamativo destacar cómo los estudiantes de los grupos de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria *sienten que*, a veces o muchas veces, *algunos*

de sus derechos no se cumplen o respetan, alcanzando unos porcentajes del 33,3%, 29,4%, 36,5% y 34,9%, respectivamente. Igualmente resulta interesante observar cómo esta percepción de falta de respeto y de cumplimiento de sus derechos alcanza una mayor proporción entre las chicas y chicos de Educación Secundaria. En este caso, es interesante señalar cómo esta percepción está muy presente en 1º de ESO (58,3%) y 2º de ESO (46,7%), cuando afirman que a veces/muchas veces no se cumplen o respetan sus derechos (véase *Figura 28*).

Respecto a la pregunta de respuesta abierta referida a *cuáles de tus derechos sientes que no han sido cumplidos o respetados*, resulta interesante destacar cómo el *derecho a la libertad de expresión, a ser escuchados*, es mencionado en una mayor proporción por chicos y chicas de los niveles educativos más altos: 6º de Primaria (27,3%), 1º de ESO (26,7%) y 2º de ESO (38,5%). En contraste con el *derecho a jugar*, que es mencionado en una proporción mayor por las y los estudiantes de los niveles educativos inferiores: 3º de Primaria (20%), 4º de Primaria (29,4%) y 5º de Primaria (25%).

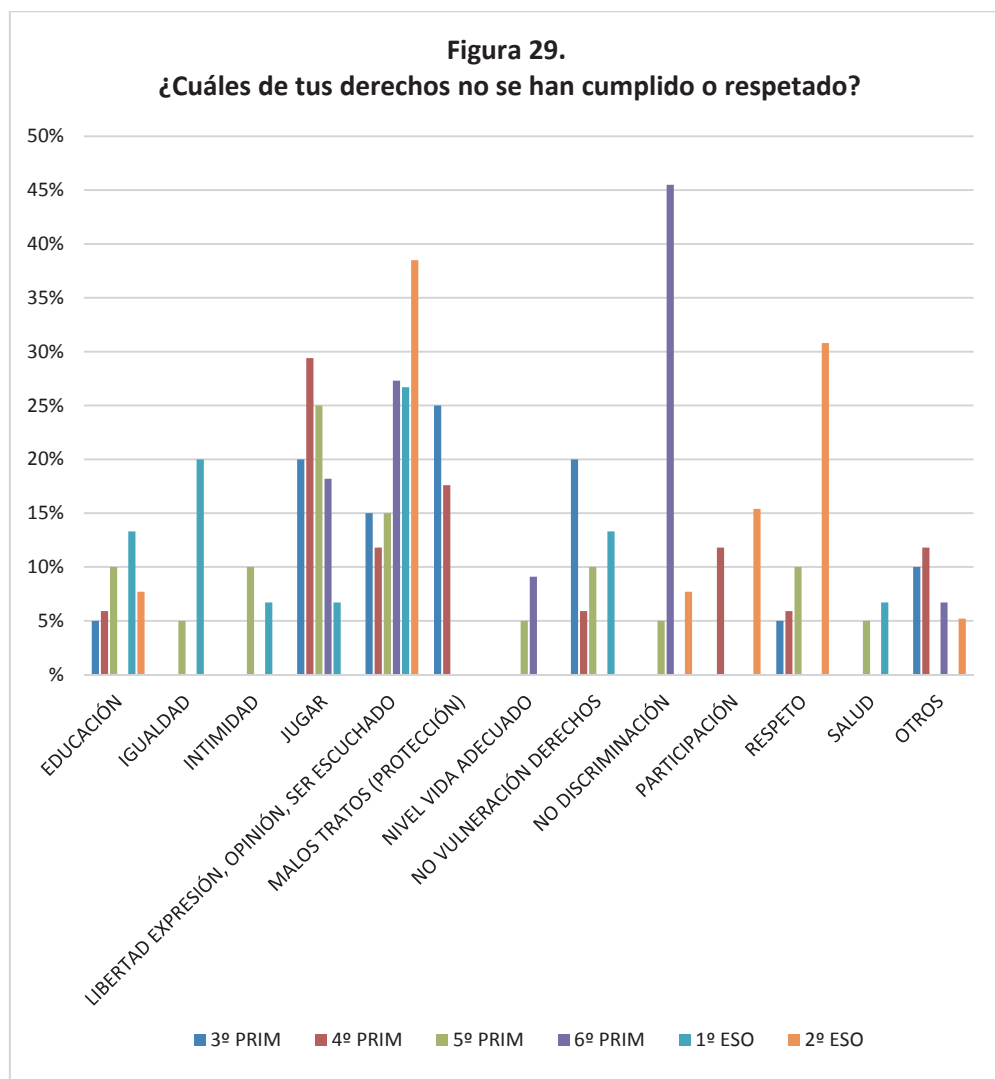


Figura 29. Derechos que no han sido cumplidos o respetados por curso. (N=96)

Resaltamos también que son las y los estudiantes de 1º de ESO (20%) los que destacan el *derecho a la igualdad* como otro de los derechos que no ha sido cumplido o respetado, en contraste con el resto de los grupos. Algo similar ocurre con el *derecho a no ser discriminado*, mencionado en una mayor proporción por el grupo de 6º de Primaria (45,5%) y con el *derecho a ser respetado*, nombrado en una

proporción mayor por estudiantes de 2º de ESO (30,8%). Por su parte, son las y los estudiantes de 3º y 4º de Primaria los que señalan el *derecho a ser protegidos de los malos tratos*, como uno de sus derechos que no han sido cumplidos o respetados en sus vidas, alcanzando una proporción de 25% y 17,6%, respectivamente.

Los resultados del chi cuadrado por grupo de participación no muestran la existencia de diferencias significativas ($\chi^2_1=1,24$, $p=0,264$). Así, el 57% de chicas y chicos del GP, y el 63,3% del GNP nunca o casi nunca han sentido que sus derechos no se cumplieran o respetaran. Estos resultados son interesantes ya que vistos desde el ángulo opuesto nos encontramos con el hecho de que en ambos grupos un porcentaje considerable de niños y niñas manifiestan que han sentido a veces o muchas veces que *sus derechos no se han cumplido o respetado*, alcanzando un 43% en el caso del GP y un 36,7% en el caso del GNP.

Al ser preguntados sobre los derechos que no se han cumplido o respetado para el GP ha sido el derecho a la *libertad de expresión y opinión* (19,7%), mientras que para el GNP ha sido el derecho a *jugar* (26,7%). El segundo derecho menos respetado sigue el orden inverso, esto es, para el GP el segundo derecho menos respetado es el derecho a *jugar* (13,6%) y para el GNP es la *libertad de expresión y opinión* (23,3%).

Destacamos también que el *nivel de vida adecuado*, la *no discriminación*, la *salud y la participación*, únicamente han sido mencionados por el GP, como vemos en la *Figura 30*.

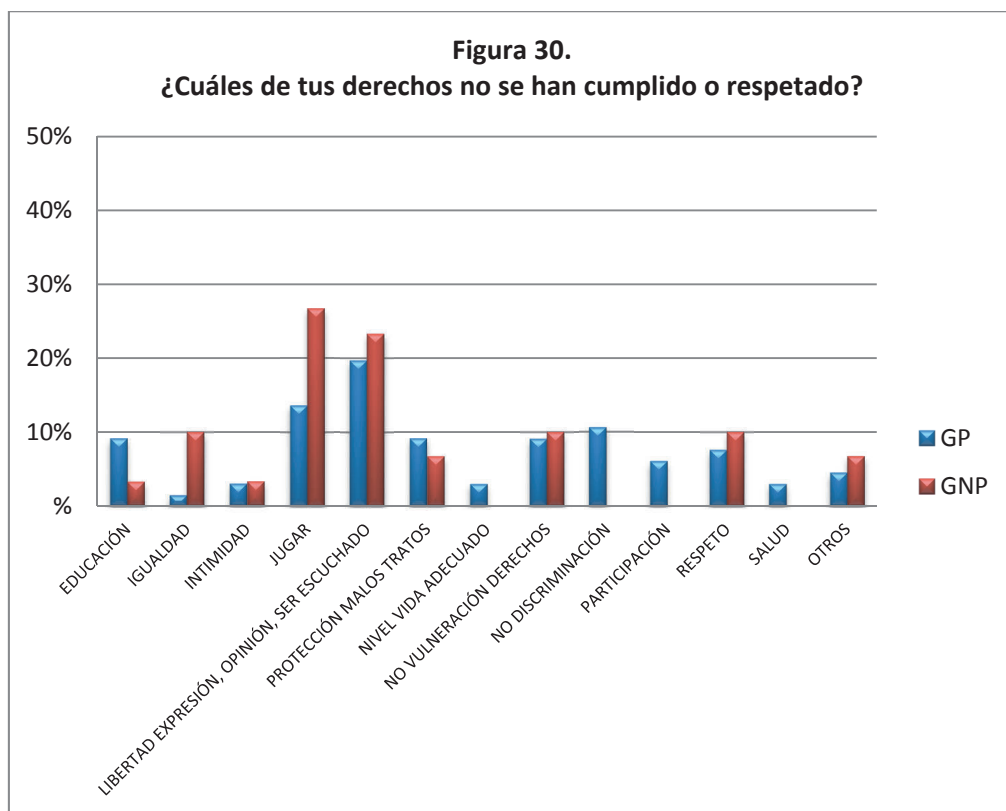


Figura 30. Derechos que no han sido cumplidos o respetados por grupo (N=96)

Quando preguntamos *cómo se han sentido cuando sus derechos no se han cumplido o respetado*, se obtienen los siguientes resultados por curso, que podemos ver en la *Figura 31*.

Por una parte, los sentimientos que ocupan el primer lugar entre las y los estudiantes de los distintos grupos son: en 5º de Primaria y 1º y 2º de ESO se refieren a un *sentimiento de enfado cuando sus derechos no se cumplen o respetan* (30,8%, 39,3% y 46,7%, respectivamente), en 3º de Primaria *se sienten tristes* (37,1%), en 4º de Primaria *se sienten mal* (45,3%), y en de 6º de Primaria mencionan que *no les ha pasado nada de esto* (39,5%).

Los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas por curso en las siguientes opciones: *me siento enfadado* ($\chi^2_5=16,23$,

$p=0,006$) y *me da igual* ($\chi^2_5=14,53$, $p=0,013$). En este caso, son estudiantes de 2º ESO (46,7%) los que en una mayor proporción expresan que *se sienten más enfadados cuando sus derechos no se cumplen o respetan*, mientras que por ejemplo, en 3º de Primaria sólo expresan sentirse enfadados en una proporción del 12,9% ante esta situación y 6º de Primaria en un 23,3%. Por otra parte, en 4º de Primaria expresan que más bien *les da igual*, obteniendo la proporción más alta para esta opción (18,9%), en contraste con 6º de Primaria (0%) que obtiene las proporciones más bajas.

Aunque no se encuentran diferencias significativas entre los cursos para el resto de las opciones, destacamos algunos de los resultados. Así por ejemplo, son los grupos de 2º de ESO (10%) y 1º de ESO (21,3%) los que señalan en una proporción más baja que no han pasado por esta situación de vulneración de sus derechos frente a los grupos de Primaria, que alcanzan unas proporciones más altas (32,3%, 30,2%, 30,8% y 39,5%, respectivamente). Esto significa que una proporción alta de estudiantes de 1º y 2º de ESO (78,7% y 90% respectivamente) sí que han sentido que sus derechos no han sido cumplidos o respetados, al igual que ocurre con los estudiantes de 5º, 4º y 3º de Primaria, aunque en menor proporción (60,5%, 69,2% y 69,8%, respectivamente). Por otra parte, encontramos que en todos los cursos una de las opciones más señaladas es la referida al sentimiento de malestar (*me siento mal*) cuando sus derechos no han sido cumplidos o respetados. En general, los datos muestran que todos los grupos expresan más su *malestar* cuando sienten que se vulneran sus derechos que su *tristeza* o *indefensión* ante este hecho.

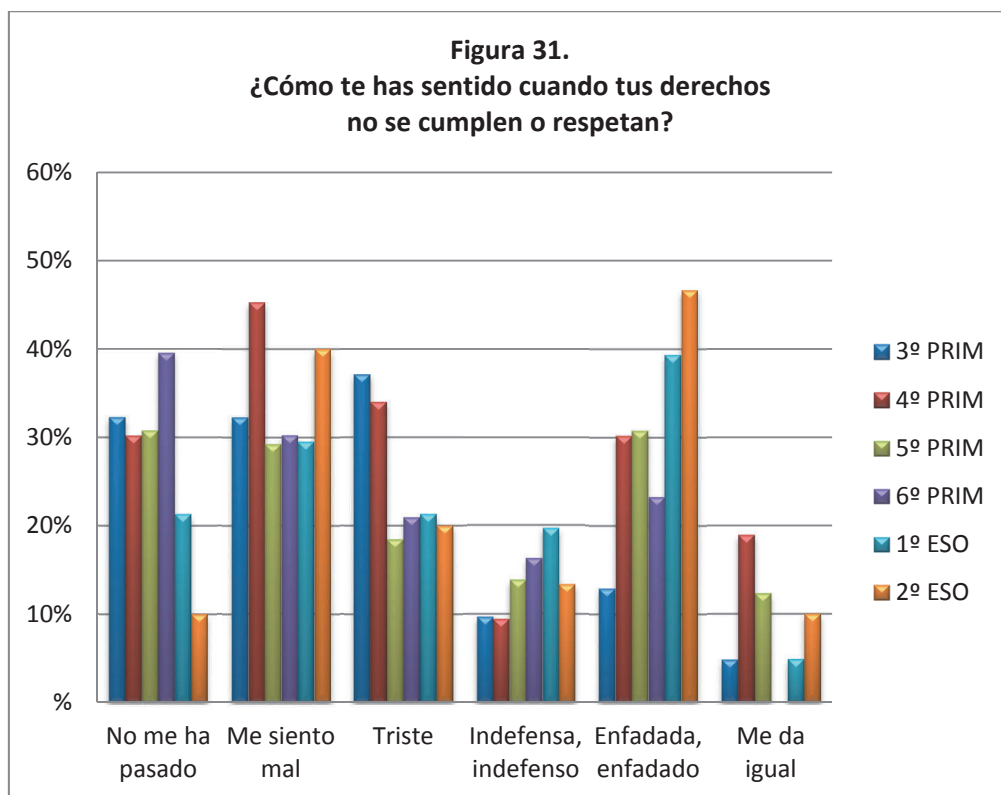


Figura 31. Tipos de sentimientos generados cuando sus derechos no se cumplen o respetan por curso escolar

Asimismo, los resultados del chi cuadrado muestra la existencia de diferencias significativas por grupo de participación ($\chi^2_1=10,74$, $p=0,001$) únicamente en la opción: *no me ha pasado nada de eso*, siendo elegida en este caso por una mayor proporción de estudiantes del GNP (36,4%), en contraste con el GP (19,7%), tal como se observa en la *Figura 32*.

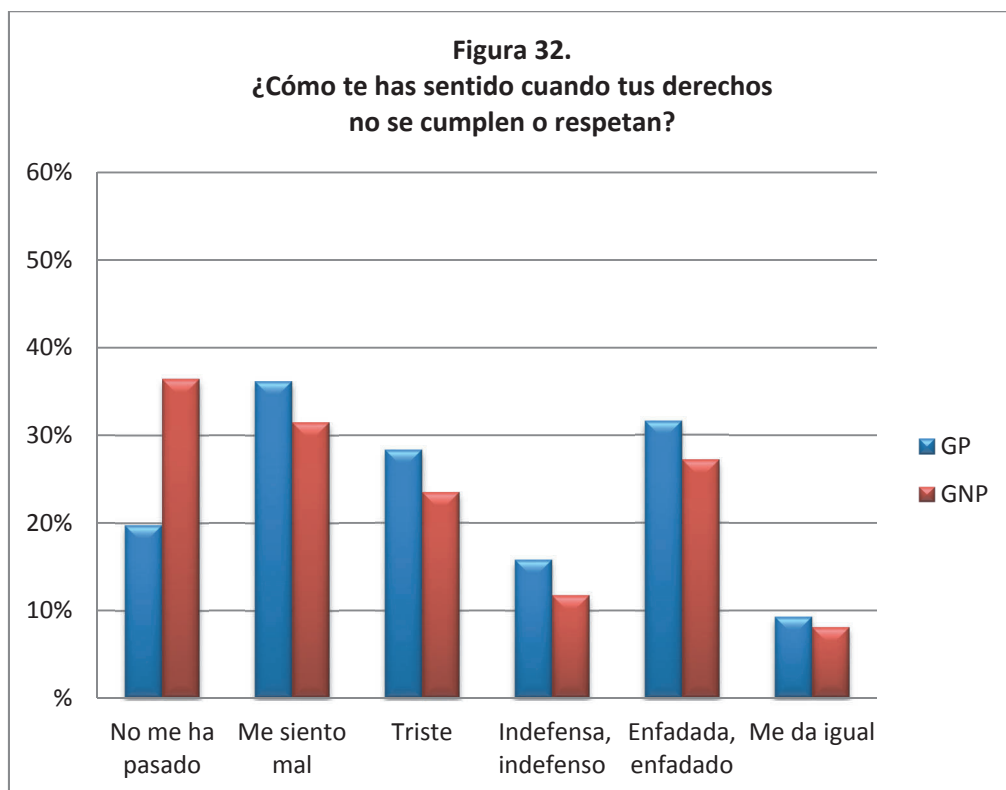


Figura 32. Tipos de sentimientos generados cuando los derechos no se cumplen o respetan por grupo

Como vemos también en la *Figura 32*, en el resto de opciones, aun no habiendo diferencias significativas, el GP manifiesta en una proporción ligeramente mayor que el GNP, sentirse mal, tristes, indefensos, enfadados e indiferentes.

Cuando se pregunta *si alguien puede ayudarles cuando sienten que sus derechos no se cumplen o respetan*, los resultados muestran que una gran mayoría de participantes de todos los cursos educativos creen que hay personas que pueden ayudarles cuando sienten que sus derechos no están siendo cumplidos, tal como se aprecia en la *Figura 33*.

Cuando analizamos los datos en función del curso escolar, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas ($\chi^2_5=5,45$, $p=0,362$). En este caso, podemos observar cómo una gran proporción de estudiantes de todos los cursos piensan que alguien puede ayudarles cuando sienten que sus derechos no se cumplen.

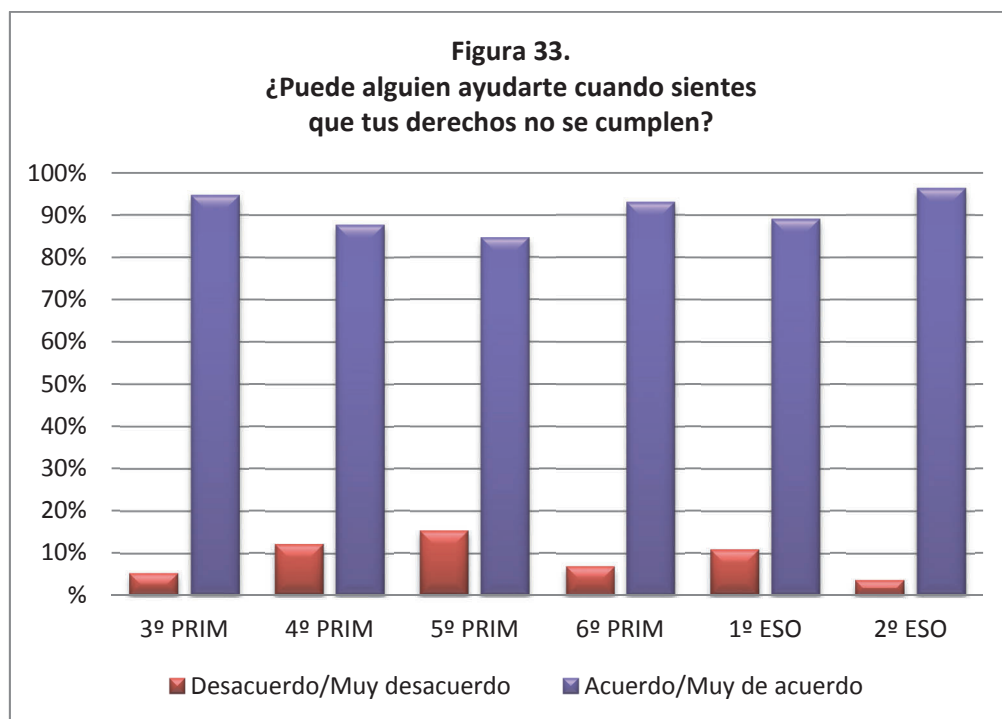


Figura 33. Percepción sobre la ayuda que pueden ofrecer algunas personas cuando sienten que sus derechos no se cumplen por curso.

Resultados similares encontramos cuando analizamos los datos por grupo de participación. Es decir, los resultados del chi cuadrado tampoco muestran la existencia de diferencias significativas por grupo ($\chi^2_1=2,76$, $p=0,096$), ya que el 93,1% del GP y el 87,3% del GNP se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que alguien les puede ayudar cuando sus derechos no se cumplen.

Ante la pregunta abierta referida a *quiénes acudirían para que les ayudaran en el caso de que sus derechos no se cumplieran*, se obtienen los siguientes resultados

atendiendo al curso. Cabe destacar aquí que hemos registrado y categorizado las respuestas espontáneas dadas por los y las participantes ante esta pregunta, encontrando que las principales figuras e instituciones mencionadas a las que acudirían para buscar ayuda son: *madres y padres, la familia, amigos y amigas, profesorado, la policía, el Ayuntamiento, las Asociaciones y el Foro Infantil y Juvenil*.

Los resultados muestran que en una mayor proporción estudiantes de Primaria de todos los cursos señalan que en primer lugar acudirían a sus *madres y padres*, seguidos en segundo lugar por *otros miembros de la familia*. Mientras que esta tendencia se invierte en 1º y 2º de ESO, señalando en primer lugar la opción de *la familia*, y en segundo lugar a sus *madres y padres*.

Asimismo, resulta interesante destacar que, en tercer lugar, chicas y chicos de los distintos cursos eligen a *amigas y amigos* como personas a las que acudirían en el caso de que sus derechos se vieran vulnerados y en cuarto lugar recurrirían a sus *profesoras y profesores*.

Los resultados del chi cuadrado por curso muestran la existencia de diferencias significativas únicamente en la categoría: *la policía* ($\chi^2_5=15,96$, $p=0,007$), siendo nombrada únicamente por las y los estudiantes de 5º de Primaria (4,6%), 6º de Primaria (9,3%) y 2º de ESO (10%), en contraste con el resto de los grupos que no hacen ninguna mención a ella (véase *Figura 34*).

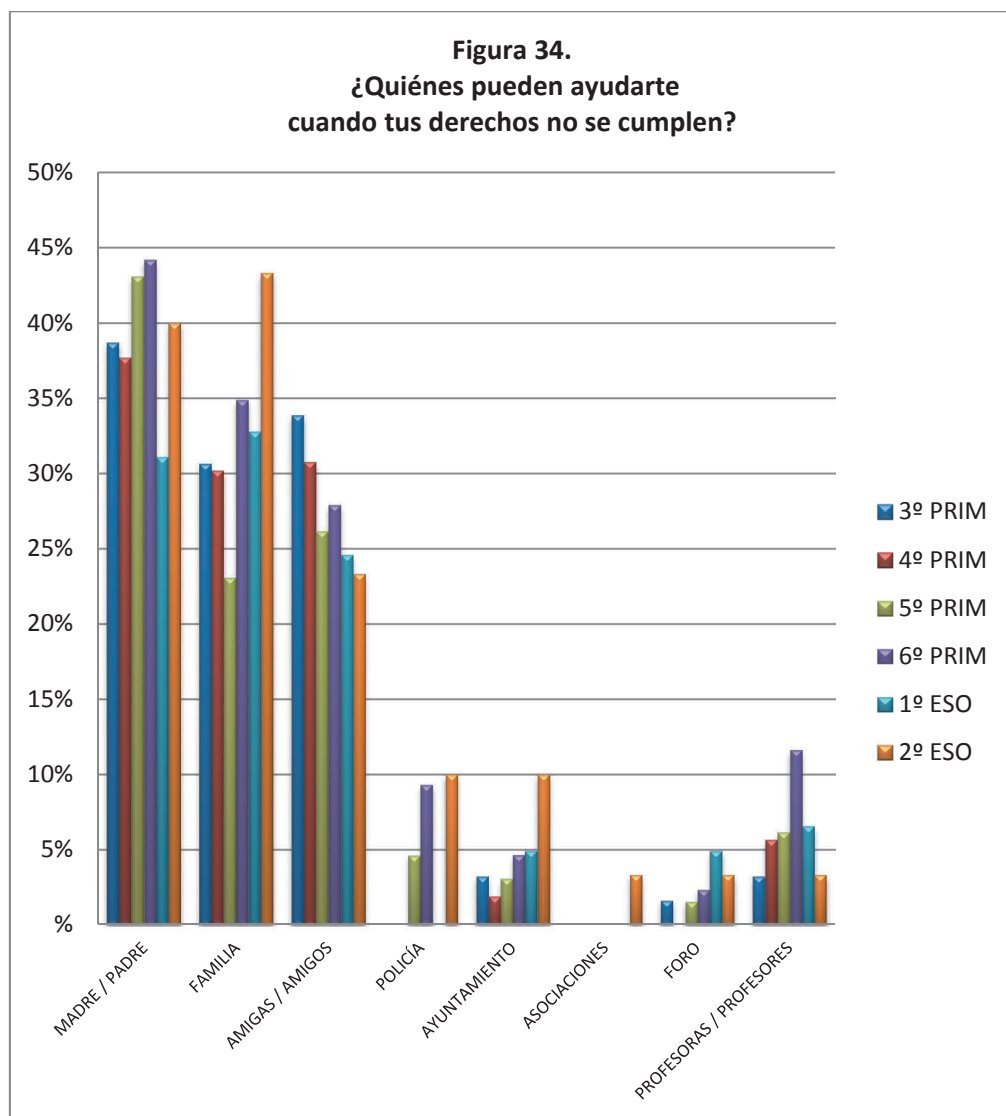


Figura 34. Personas o instituciones que pueden ser de ayuda cuando los derechos no se cumplen por curso.

Cuando analizamos los datos teniendo en cuenta los grupos de participación infantil, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas para las opciones referidas al *Ayuntamiento* ($\chi^2_1=4,41$, $p=0,036$) y el

Foro ($\chi^2_1=3,99$, $p=0,046$), siendo éstos nombrados en una mayor proporción por el GP que por el GNP, tal como vemos en la *Figura 35*.

Así mismo, en primer lugar, chicos y chicas de ambos grupos acudirían a su *madre o padre*. En segundo lugar, el GP acudiría a *amigos y amigas* mientras que el GNP lo haría a la *familia*. En tercer lugar, el GP pediría ayuda a su *familia*, mientras que el GNP acudiría a *amigos y amigas*.

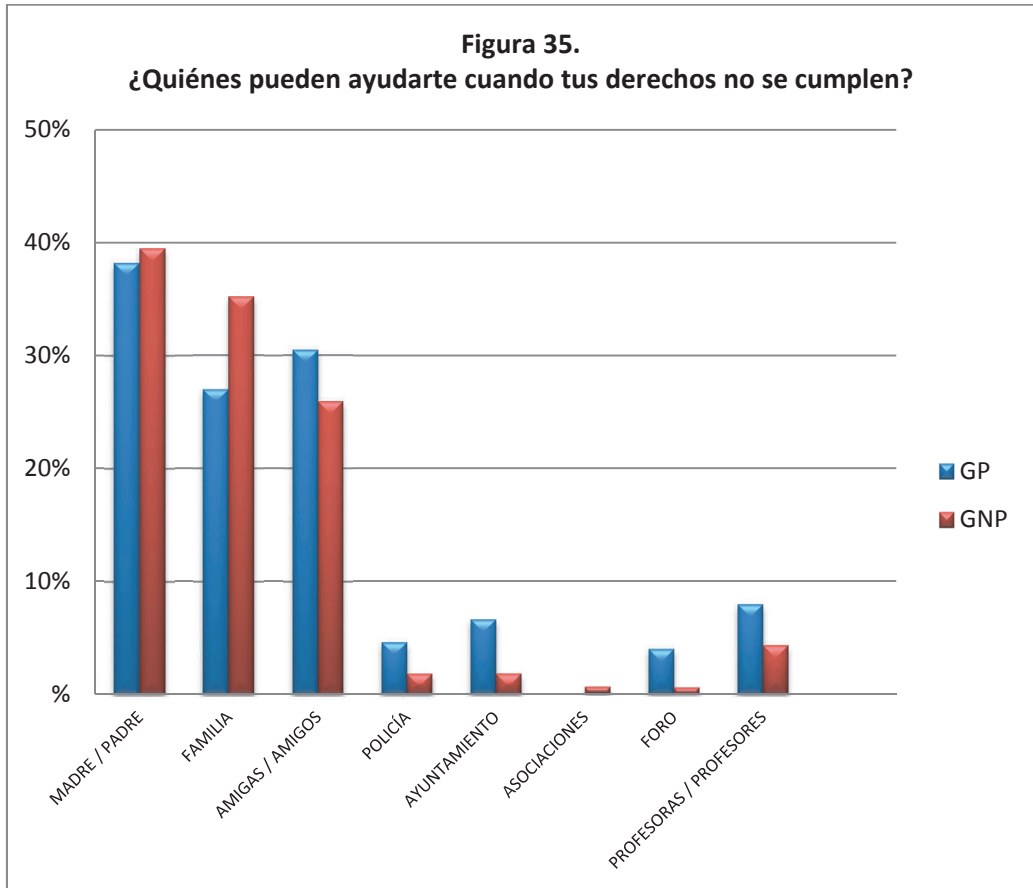


Figura 35. Percepción sobre la ayuda que pueden ofrecer algunas personas cuando sienten que sus derechos no se cumplen por grupo.

D. Derechos generados espontáneamente

Antes de pasar a analizar los resultados obtenidos en relación a los distintos tipos de derechos que son generados de forma espontánea por los chicos y chicas que han participado en nuestro estudio, vamos a describir los criterios de análisis que hemos seguido para llevar a cabo la categorización de los mismos. En primer lugar, queremos señalar que la base fundamental sobre la que nos hemos centrado para categorizar los distintos tipos de derechos generados espontáneamente ha sido la clasificación de los derechos de la infancia propuesta por UNICEF, tal como se ha señalado antes en el Capítulo 1 de esta tesis. Sin embargo, queremos resaltar que hay algunos derechos que hemos considerado más oportuno incluir en otras categorías distintas a las propuestas por UNICEF. Es el caso, por ejemplo, del *derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión*. Si bien éste es incluido por UNICEF dentro de los *derechos de provisión y participación*, bajo nuestro punto de vista y coincidiendo con Manfred Liebel (2006), consideramos que este derecho encuadra mejor en los *derechos de participación* teniendo en cuenta que bajo nuestro punto de vista la libertad de pensamiento es un elemento esencial para los derechos de participación, entendiendo ésta como la capacidad de formar parte de la toma de decisiones.

Igualmente hemos incluido algunos derechos que, si bien no aparecen como tales en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), según nuestra perspectiva encajan bien con la filosofía y el espíritu de la Convención. Nos estamos refiriendo en este caso a otro tipo de derechos que han sido generados por las chicas y chicos de nuestro estudio, tales como el *derecho a la amistad*, el *derecho a la felicidad*, el *derecho a la participación* y el *derecho a ser respetados*. En este caso, si bien estos derechos no son reconocidos explícitamente como tales en este documento, puede decirse que están contenidos de forma implícita en el texto de la Convención, cuando en su preámbulo se establece que:

“Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión(...) Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el

espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad(...)" (Preámbulo de la Convención sobre los derechos del niño, 1989).

Por esta razón, nos ha parecido importante tener en cuenta estos derechos en nuestro análisis. El mismo criterio de inclusión hemos seguido con los llamados *derechos humanos de cuarta generación*, entre los que se encuentran derechos como el *derecho a la paz* y el *derecho al cuidado del medio ambiente*, ya que también han sido mencionados de forma espontánea por las y los estudiantes cuando se refieren a sus derechos.

En la Tabla 16 puede observarse la clasificación que hemos realizado sobre los distintos tipos de derechos que han sido generados de forma espontánea por las chicas y chicos de este estudio y las distintas expresiones y formas en que hacen referencia a sus derechos, contados en sus propias palabras, así como el Derecho al que lo vinculamos extraído de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Tabla 16

Tipos de derechos generados por participantes de este estudio

TIPOS DE DERECHOS	DERECHOS	EN SUS PROPIAS PALABRAS...
PROVISIÓN	Vida, supervivencia y desarrollo (art. 6)	<i>Tener vida</i>
	Nombre y nacionalidad (art. 7)	<i>Tener nombre, identidad, nacionalidad</i>
	Familia (arts. 5, 6, 9, 10, 18)	<i>Tener una familia, tener padres, tener padre y madre</i>
	Salud y servicios médicos (art. 24, 25 y 26)	<i>Salud, tener médico, medicinas, servicio médico, atención sanitaria, tener un doctor, tener buena salud, salud pública</i>
	Nivel de vida adecuado (art. 27)	<i>Hogar, vivir en una casa en condiciones, tener casa, tener un techo, tener comida, ropa</i>
	Educación (art. 28 y 29)	<i>Ir al colegio, aprender, enseñanza pública</i>
	Juego y descanso (art. 31)	<i>Pasarlo bien, divertirse, ocio y tiempo libre, jugar en la calle y los parques, al ocio, descansar, dormir</i>
	Identidad cultural (art. 30)	<i>Practicar tu cultura</i>
	Niños discapacitados (art. 23)	<i>Atender a los discapacitados</i>
	Amor	<i>Ser tratados como personas, que nos traten bien, tener una buena infancia, que nos mimen a la infancia, tener cariño, que nos quieran</i>
	Ser felices	<i>Reír, ser feliz</i>
	Libertad	<i>Libertad, ser libres</i>
	Amistad	<i>Tener amigos, relacionarse, a la amistad</i>
PROTECCIÓN	Administración de justicia (art. 40)	<i>Abogados, un juicio</i>
	No discriminación (art. 2)	<i>Igualdad, no ser discriminado, no discriminar, no discriminación, todos somos iguales, todos los niños y niñas tienen los mismos derechos, tratar a todos por igual</i>
	Protección (art. 19)	<i>Ser protegidos, no ser maltratados, protección contra abusos, que te protejan, seguridad</i>
	No participar en conflictos armados (art. 38)	<i>No mandarles a la guerra</i>
	No ser explotados (arts. 32, 34, 35 y 36)	<i>No trabajar, no obligar a nadie a trabajar con menos de 18 años, no ser explotados</i>

PARTICIPACIÓN	Respeto	<i>Ser respetado, respetar, ser respetuosos</i>
	Opinión / ser escuchados / Libertad de expresión (arts. 12 y 13)	<i>Escucharnos, opinar, que nos escuchen los mayores, dar tu opinión. Tener voz, protestar, hablar, expresión, poder expresarse libremente, expresar sus expresiones sin problemas</i>
	Pensamiento, conciencia, religión (art. 14)	<i>Tener mi religión, libertad de religión, pensar por nosotros mismos</i>
	Información adecuada (art. 17)	<i>Información</i>
	Participar	<i>Participar en actividades, votar, ser ciudadana/o, participar</i>
	Intimidad (art. 16)	<i>Privacidad, intimidad</i>
CUARTA GENERACIÓN	Paz	<i>Paz</i>
	Cuidar la ciudad y el medio ambiente	<i>Cuidar el medio ambiente, cuidar la ciudad</i>

D.1 Número medio de derechos generados espontáneamente.

Teniendo en cuenta el total de los derechos generados espontáneamente por curso escolar, observamos cómo la media (\bar{X}) de derechos mencionados alcanza puntuaciones similares en todos los niveles educativos. En este caso, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas en función del curso ($\chi^2_{50}=50,12$, $p=0,469$), tal como podemos ver en la tabla 17.

Tabla 17

Número medio de derechos generados espontáneamente por curso escolar

CURSO	3º PRIM	4º PRIM	5º PRIM	6º PRIM	1º ESO	2º ESO
Nº MEDIO DE DERECHOS	3,27	3,21	3,54	3,33	2,69	2,90

Si ordenamos los derechos que son más mencionados por chicas y chicos de los distintos niveles educativos, resulta interesante observar cómo el primer lugar lo ocupa el *derecho a la educación* en todos los cursos, seguido en segundo y tercer lugar por el *derecho a jugar*, el *derecho a tener un nivel de adecuado*, el *derecho a la salud*, y el *derecho a la libertad de expresión y pensamiento*, tal como se muestra en la Tabla 18. Asimismo, cabe destacar que todos los grupos consideran como muy importante el *derecho a tener una familia*.

Tabla 18

Derechos más nombrados por curso escolar

	1º lugar	2º lugar	3er lugar	4º lugar	5º lugar
3º PRIM	Educación	Juego	Nivel de vida adecuado	Familia	Libertad de expresión y pensamiento
4º PRIM	Educación	Nivel de vida adecuado	Juego	Salud Familia	Libertad de expresión y pensamiento
5º PRIM	Educación	Juego	Nivel de vida adecuado	Salud	Familia
6º PRIM	Educación	Nivel de vida adecuado	Salud	Familia	Libertad de expresión y pensamiento
1º ESO	Educación	Salud	Libertad de expresión y pensamiento	Nivel de vida adecuado	Familia
2º ESO	Educación	Juego	Nivel de vida adecuado	Salud	Libertad de expresión y pensamiento Familia

Si atendemos a qué categoría pertenecen los derechos que han sido los más mencionados por chicas y chicos de los distintos niveles educativos, resulta interesante destacar que los derechos que han sido más nombrados por las y los estudiantes *derechos de provisión: educación, juego, nivel de vida adecuado, familia y salud*. La única excepción la encontramos en el *derecho a la libertad de expresión y pensamiento*, perteneciente a la categoría de *derechos de participación*, que ha sido nombrado por todos los cursos a excepción de 5º de Primaria.

Cuando analizamos los datos en función del grupo de participación, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas ($\chi^2_{10}=33,55$, $p=0,000$) en el número total de derechos generados por chicos y chicas del Grupo de Participación (GP) en comparación con los del Grupo de No Participación (GNP). En el primer caso alcanzando una media de 3,8 (GP), frente a una media de 2,6 de derechos generados por chicas y chicos que no forman parte de órganos de participación infantil (GNP), siendo en ambos grupos el *derecho a la educación* el más nombrado de forma espontánea tal como podemos apreciar en la Tabla 19.

En el caso del GP el segundo derecho más nombrado es el *derecho al juego*, seguido del *derecho a un nivel de vida adecuado*. En el caso del GNP el segundo derecho más nombrado ha sido el *derecho a un nivel de vida adecuado*, seguido del *derecho al juego*.

El cuarto y quinto lugar lo ocupan para ambos grupos los mismos derechos: *salud y familia*. Así, todos los derechos generados por ambos grupos pertenecen a la categoría de provisión.

El derecho a la *libertad de expresión y pensamiento* que sí aparecía en el análisis por curso escolar, señalamos que en este caso es desplazado a un 6º lugar tanto en el GP como en el GNP.

Tabla 19
Derechos más nombrados por grupo (GP y GNP)

	1 ^{er} lugar	2 ^o lugar	3er lugar	4 ^o lugar	5 ^o lugar
GP	Educación	Juego	Nivel de vida adecuado	Salud	Familia
GNP	Educación	Nivel de vida adecuado	Juego	Salud	Familia

D.2 Tipos de derechos generados espontáneamente.

Cuando se analizan por categorías el tipo de derechos que son generados espontáneamente por las y los participantes en función del curso escolar, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas en ninguna de las cuatro categorías: *derechos de Provisión* ($\chi^2_{40}=39,95$, $p=0,472$), *derechos de Participación* ($\chi^2_{15}=12,67$, $p=0,628$), *derechos de Protección* ($\chi^2_{10}=8,30$, $p=0,599$) o *derechos de cuarta generación* ($\chi^2_5=6,43$, $p=0,266$), tal como se aprecia en la *Figura 36*.

Figura 36.
Tipos de derechos generados por curso

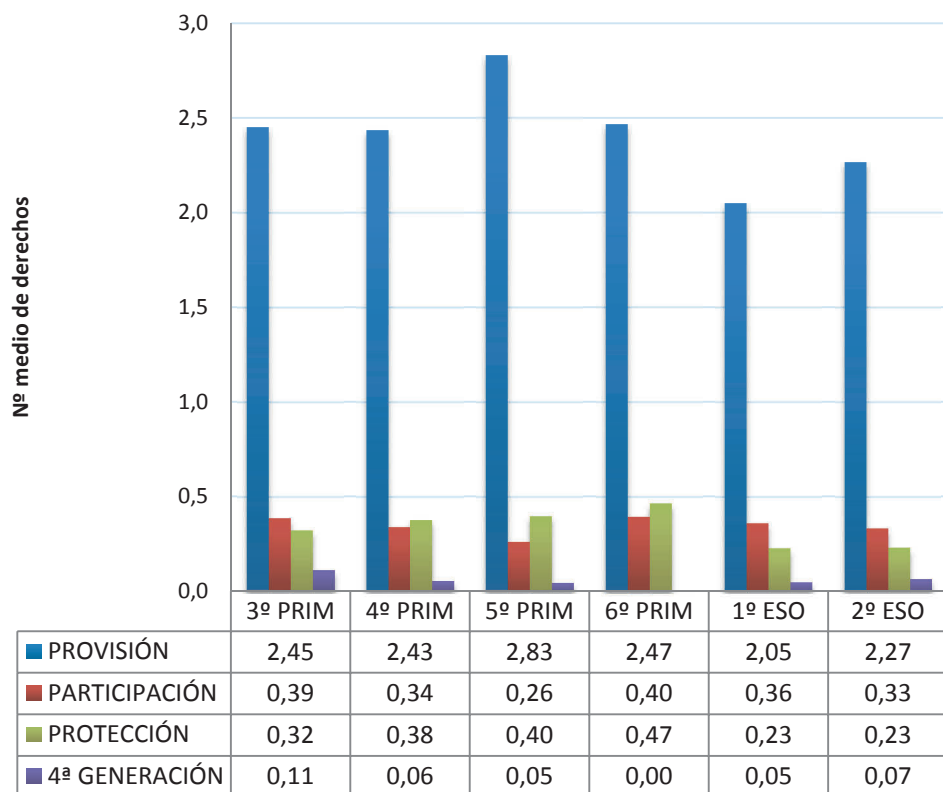


Figura 36. Tipos de derechos generados espontáneamente en función del curso escolar.

Los resultados muestran que en todos los cursos escolares, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, las y los estudiantes generan espontáneamente una media considerablemente mayor de *derechos de Provisión*, en contraste con el resto de los derechos. Asimismo, puede observarse cómo en todos los niveles educativos se generan un número medio bastante más bajo de *derechos de Participación* y de *derechos de Protección*, seguidos en último lugar por los *derechos de cuarta generación*, que sólo son mencionados por algunos participantes de este estudio.

Cuando analizamos el tipo de derechos que son generados espontáneamente por las y los estudiantes en función de su experiencia en grupos de participación, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en tres de las categorías: *derechos de Provisión* ($\chi^2_8=18,80$, $p=0,016$), *derechos de Participación* ($\chi^2_3=18,22$, $p=0,000$) y *derechos de cuarta generación* ($\chi^2_1=6,59$, $p=0,009$), mientras que en la categoría referida a los *derechos de protección* no se encuentran diferencias significativas ($\chi^2_2=3,70$, $p=0,157$). Estos resultados muestran que chicas y chicos del Grupo de Participación (GP) generan un número significativamente mayor de *derechos de Provisión*, *Participación* y de *cuarta generación* que los del Grupo de No Participación (GNP), tal como puede observarse en la *Figura 37*.

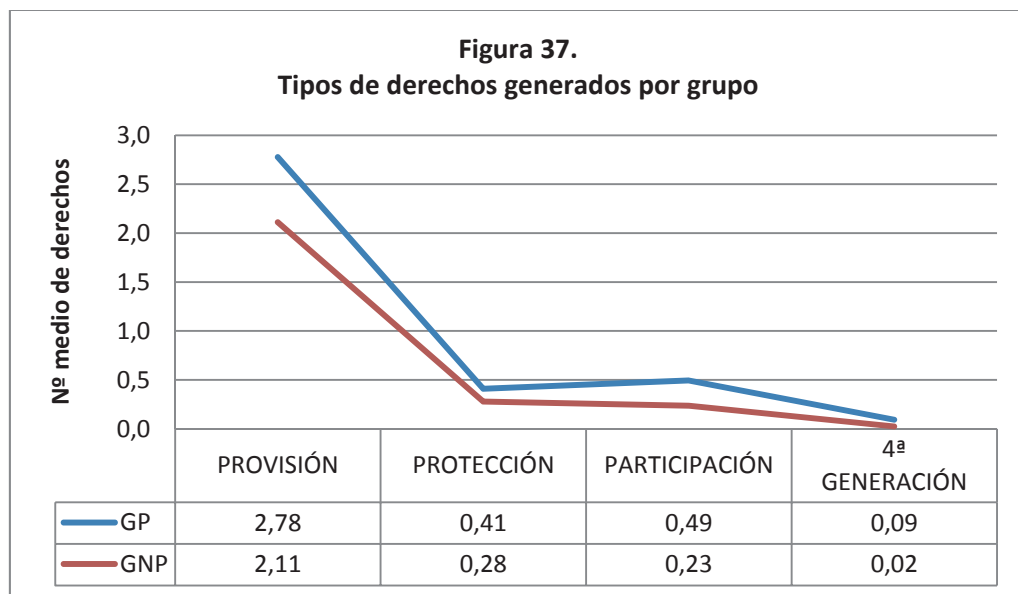


Figura 37. Tipos de derechos generados espontáneamente por grupo (GP y GNP).

Resulta interesante destacar que, si analizamos por separado los resultados obtenidos dentro de cada uno de los dos grupos, GP y GNP, encontramos que en ambos grupos, los derechos más nombrados pertenecen a la categoría de *derechos de Provisión* (74,1% y 79,7%, respectivamente), seguidos de los *derechos de Participación* (13,1%) en el caso del Grupo de Participación (GP) y de los *derechos*

de Protección (11,0%) en el caso del Grupo de No Participación (GNP), tal como se observa en las *Figuras 38 y 39*.

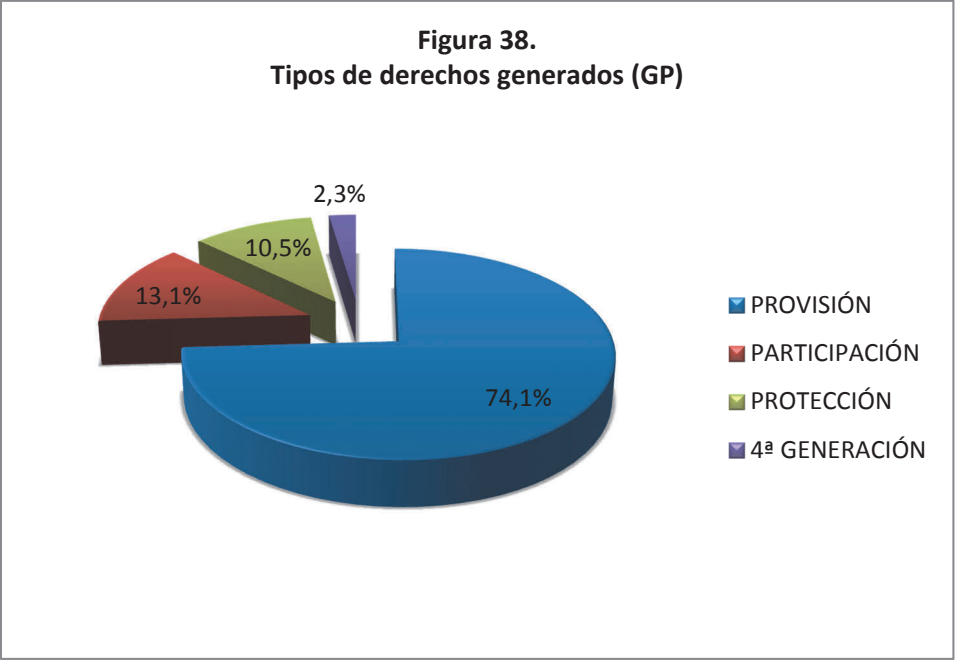


Figura 38. Tipos de derechos generados espontáneamente por el grupo GP.

Figura 39.
Tipos de derechos generados (GNP)

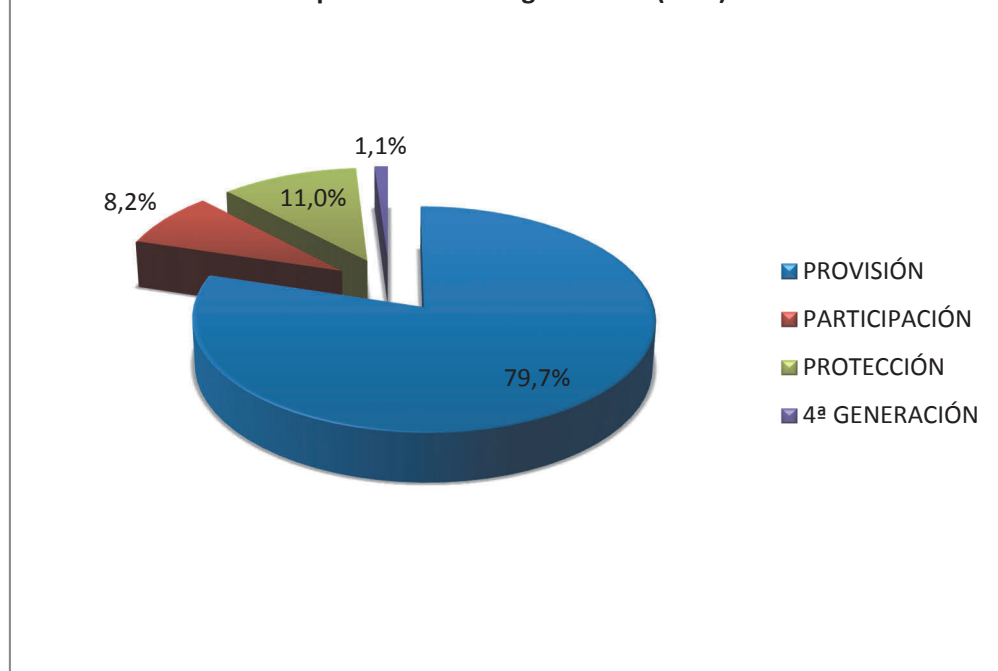


Figura 39. Tipos de derechos generados espontáneamente por el grupo GNP.

D.2.1 Análisis de los derechos de Provisión.

Cuando analizamos los *derechos de Provisión* que son generados por las y los estudiantes de los distintos cursos escolares, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en los siguientes derechos: el *derecho a la educación* ($\chi^2_5=13,06$, $p=0,023$), el *derecho al juego* ($\chi^2_5=35,04$, $p=0,000$) y el *derecho a ser felices* ($\chi^2_5=12,31$, $p=0,031$). Cabe señalar que el *derecho a la educación* ha sido más veces generado de forma espontánea por las y los estudiantes de 2º de ESO (80%), seguidos de 5º y 6º de Primaria (78,5%, 74,4%, respectivamente). Respecto al *derecho al juego*, nos encontramos con que son los estudiantes de 5º de Primaria los que más veces lo generan (64,6%), seguidos de 3º y 4º de Primaria (51,6% y 43,4%, respectivamente). Por último, el *derecho a*

ser felices, únicamente ha sido nombrado por estudiantes de 3º de Primaria (4,8%). En la *Figura 40* podemos observar el número medio en el que ha sido generado cada derecho de esta categoría en función del curso.

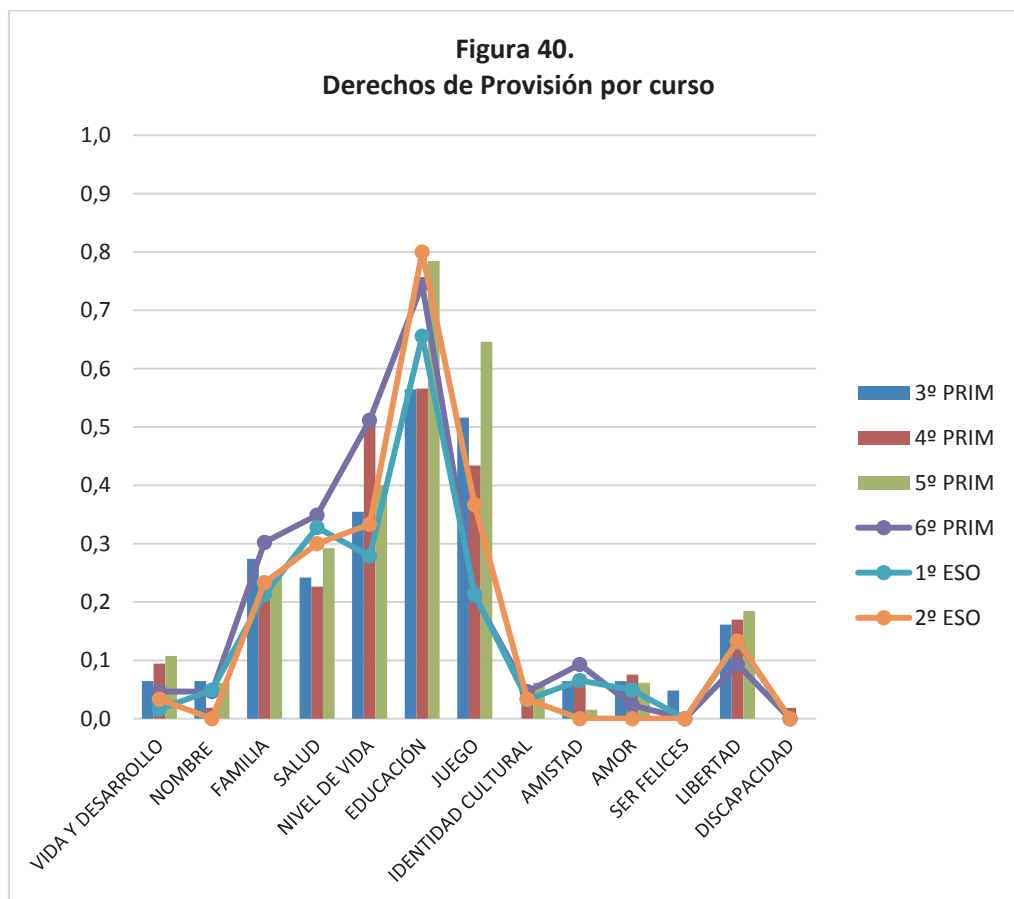


Figura 40. Derechos de Provisión generados por curso escolar (N=764)

En cuanto a los *derechos de Provisión* generados por los dos grupos, GP y GNP, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en los siguientes derechos: *derecho a la vida* ($\chi^2_1=3,98$, $p=0,046$), *derecho a tener un nombre y nacionalidad* ($\chi^2_1=8,16$, $p=0,004$), *derecho a una familia* ($\chi^2_1=4,64$, $p=0,031$), *derecho a salud y servicios médicos* ($\chi^2_1=11,25$, $p=0,001$), *derecho a la*

educación ($\chi^2_1=5,11$, $p=0,024$) y *derecho a ser amados* ($\chi^2_1=7,28$, $p=0,007$). Cabe señalar que estos derechos han sido más veces generados espontáneamente por el GP que por el GNP (véase *Figura 41*).

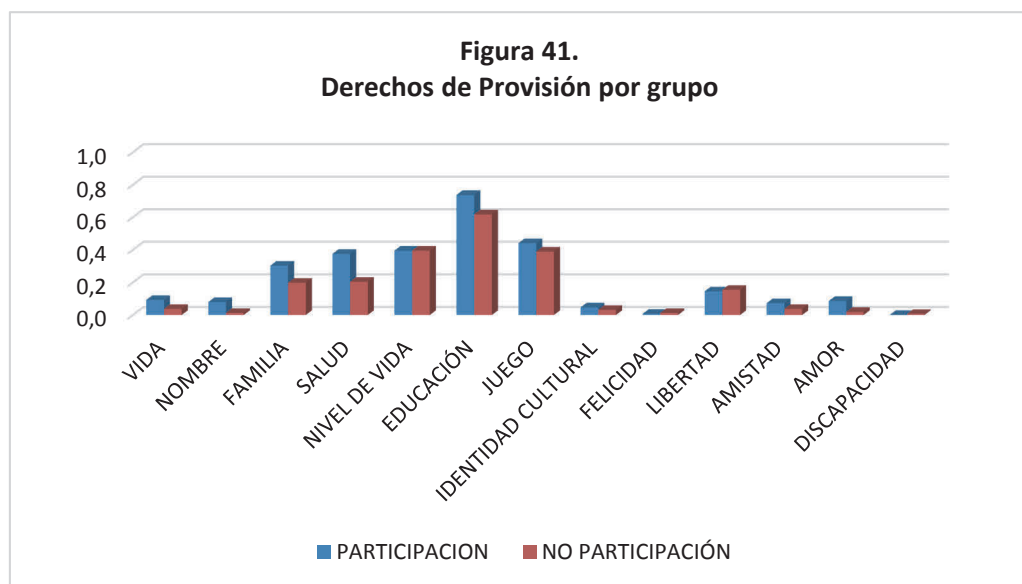


Figura 41. Derechos de Provisión generados por los grupos GP y GNP.

D.2.2. Análisis de los derechos de Participación.

Cuando analizamos los resultados obtenidos en la categoría de *derechos de Participación* en función del curso escolar, tal como vemos en la *Figura 42*, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas únicamente en el *derecho a expresar su opinión y libertad de expresión* ($\chi^2_5=13,71$, $p=0,018$) que es generado más veces por 1º de ESO (29,5%), seguido por 3º de Primaria (25,5%).

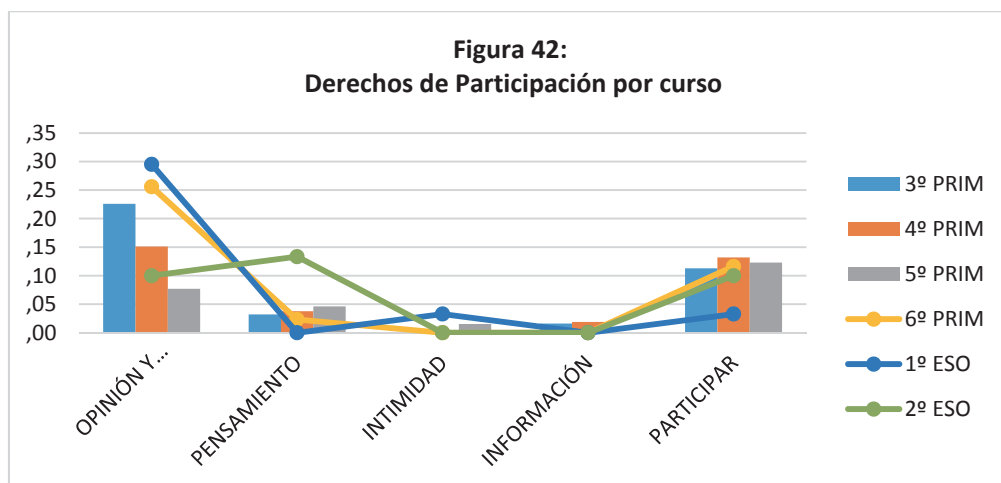


Figura 42. Derechos de Participación generados por curso escolar

Respecto a los *derechos de Participación* que son generados por el GP y el GNP, se encuentran diferencias significativas en los siguientes derechos: el *derecho a expresar su opinión y libertad de expresión* ($\chi^2_1=3,46$, $p=0,043$) y el *derecho a la participación* ($\chi^2_1=25,42$, $p=0,000$). En ambos casos estos derechos han sido más nombrados por el GP que por el GNP, tal como podemos ver en la Tabla 20.

Tabla 20

Media derechos de Participación generados por los grupos GP y GNP

	GP	GNP
OPINIÓN Y EXPRESIÓN	0,24	0,17
PENSAMIENTO	0,03	0,04
INTIMIDAD	0,02	0,00
INFORMACIÓN	0,01	0,01
PARTICIPAR	0,19	0,02

D.2.3. Análisis de los derechos de Protección.

Respecto a los *derechos de Protección* que son generados por las y los estudiantes de los distintos cursos escolares, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas sólo en el *derecho a ser protegidos contra los malos tratos*. ($\chi^2_5=11,40$, $p=0,044$). En este caso, son las y los estudiantes de 6º de Primaria quienes más veces generan este derecho (23,3%), seguidos de 3º de Primaria (21%).

Resultados similares encontramos cuando analizamos los *derechos de Protección* generados por grupo. Los resultados del chi cuadrado muestran que únicamente se encuentran diferencias significativas entre los grupos GP y GNP en el *derecho a ser protegido contra los malos tratos* ($\chi^2_1=8,56$, $p=0,003$). Este derecho ha sido más veces generado de manera espontánea por el GP (30%) que por el GNP (14%).

D.2.4. Análisis de los derechos de cuarta generación.

Cuando analizamos los resultados obtenidos en los *derechos de cuarta generación* en función del curso escolar, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas ni en el *derecho a la paz* ($\chi^2_5=5,400$, $p=0,369$) ni en el *derecho a cuidar el medio ambiente* ($\chi^2_5=10,048$, $p=0,074$).

Respecto a los *derechos de cuarta generación* que son generados por los grupos GP y GNP, sólo se encuentran diferencias significativas en el *derecho a cuidar el medio ambiente* entre los grupos GP y GNP ($\chi^2_1=9,34$, $p=0,002$), siendo en este caso más generado por el GP(61%) frente al GNP (6%).

E. Responsabilidades generadas espontáneamente

Antes de pasar a analizar los resultados obtenidos en relación a los distintos tipos de responsabilidades que han sido generadas de forma espontánea por las chicas y chicos que han participado en nuestro estudio, vamos a describir los

criterios de análisis que hemos seguido para llevar a cabo la categorización de las responsabilidades.

Para poder analizar las responsabilidades que han sido generadas de forma espontánea por las chicas y los chicos que han participado en este estudio, hemos agrupado sus respuestas en dos tipos categorías, tal como sugieren Moghaddam et al., (2000):

- Responsabilidades personales: orientadas hacia necesidades personales, del *self*, y
- Responsabilidades sociales: más orientadas hacia los otros, hacia la comunidad (orientadas hacia las necesidades de los otros)

A su vez, hemos subdividido estas dos categorías, en responsabilidades más concretas en función de las planteadas por los chicos y chicas participantes en el estudio, tal como puede observarse en la Tabla 21.

Tabla 21

Responsabilidades generadas por participantes de este estudio

TIPOS DE RESPONSABILIDADES	RESPONSABILIDADES	EN SUS PROPIAS PALABRAS...
PERSONALES	Ocio y tiempo libre	<i>Jugar, tener tiempo libre, ir al parque.</i>
	Atención de necesidades propias	<i>Cuidarme, asearme, ducharme, lavarme los dientes, comer, dormir.</i>
	Del hogar	<i>Hacer la cama, poner la mesa, pasear al perro, recoger el cuarto.</i>
	Educativas	<i>Ir al colegio, hacer deberes, estudiar, aprender, formarme.</i>
	Buen comportamiento	<i>Hacer caso, portarme bien, no contestar, obedecer, no decir palabrotas, cumplir las leyes.</i>
SOCIALES	Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales	<i>Cuidar a mis hermanos, cuidar el barrio, cuidar los materiales, cuidar el medio ambiente, cuidar a los mayores, respetar, ayudar.</i>
	Participación y toma de decisiones	<i>Participar, ir a las sesiones, tomar decisiones, disfrutar mis derechos.</i>

E.1. Número medio de responsabilidades generadas espontáneamente.

Analizando los resultados obtenidos, podemos ver cómo la media de responsabilidades generadas espontáneamente en cada uno de los cursos escolares es muy similar. La media más alta la encontramos en 5º de Primaria, mientras que la más baja se observa en 1º de ESO. Resulta interesante destacar, cómo en todos los cursos de Educación Primaria, la media de responsabilidades generadas es mayor que en cualquiera de los cursos de Educación Secundaria, aunque no encontramos diferencias significativas, tal como observamos en la Tabla 22.

Tabla 22

Número medio de responsabilidades generadas por curso escolar

CURSO	3º PRIM	4º PRIM	5º PRIM	6º PRIM	1º ESO	2º ESO
NÚMERO MEDIO DE ESPONSABILIDADES	1,58	1,72	1,80	1,65	1,28	1,50

Resulta interesante resaltar que en todos los cursos escolares las responsabilidades que más han sido generadas están relacionadas con *estudiar / aprender* y que la tercera responsabilidad es el *buen comportamiento*. La segunda opción más generada para 4º y 6º de Primaria y 1º y 2º ESO es *Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales* mientras que para chicos y chicas de 3º de Primaria son igual de nombradas las relacionadas con las con la *atención a necesidades personales* como las relacionadas con las *tareas del hogar*, siendo estas últimas las más nombradas por estudiantes de 5º de Primaria, tal como puede observarse en la Tabla 23.

Tabla 23

Responsabilidades más nombradas por curso escolar

	1er lugar	2º lugar	3er lugar
3º PRIM	<i>Estudiar/ Aprender</i>	<i>Atención necesidades personales / Tareas del Hogar</i>	<i>Buen comportamiento</i>
4º PRIM	<i>Estudiar/ Aprender</i>	<i>Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales</i>	<i>Buen comportamiento</i>
5º PRIM	<i>Estudiar/ Aprender</i>	<i>Tareas del hogar</i>	<i>Buen comportamiento</i>
6º PRIM	<i>Estudiar/ Aprender</i>	<i>Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales</i>	<i>Buen comportamiento</i>
1º ESO	<i>Estudiar/ Aprender</i>	<i>Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales</i>	<i>Buen comportamiento</i>
2º ESO	<i>Estudiar/ Aprender</i>	<i>Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales</i>	<i>Buen comportamiento</i>

Cuando analizamos los datos obtenidos en función del grupo de participación observamos que la media de responsabilidades del GP (1,63) es muy similar a la media generada por el GNP (1,55) no existiendo diferencias significativas entre ambos grupos.

Si nos fijamos en las responsabilidades más nombradas por ambos grupos, vemos como tanto para el GP como para el GNP las principales responsabilidades están relacionadas con *estudiar /aprender*. La segunda y tercera responsabilidad más nombradas varían, tal como podemos ver en la Tabla 24, encontrando que para el GNP este segundo lugar lo ocupa una responsabilidad personal, mientras que para el GP lo ocupa una responsabilidad social.

Tabla 24

Responsabilidades más nombradas por grupo

	1er lugar	2º lugar	3er lugar
GP	<i>Estudiar / Aprender</i>	<i>Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales</i>	<i>Buen comportamiento</i>
GNP	<i>Estudiar / Aprender</i>	<i>Buen comportamiento</i>	<i>Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales</i>

E.2 Tipos de responsabilidades generadas espontáneamente.

Cuando analizamos las responsabilidades generadas por categorías, podemos ver cómo las responsabilidades personales superan en todos los cursos y ampliamente a las responsabilidades sociales. No obstante, encontramos diferencias significativas en las responsabilidades sociales ($\chi^2_{10}= 20,827$, $p=0,022$) pero no en las personales ($\chi^2_{10}= 25,198$, $p=0,194$)

Como vemos en la *Figura 43* la principal diferencia en las responsabilidades sociales la encontramos entre estudiantes de 3º y 4º de Primaria y 2º de ESO que las han nombrado en un 8% y 26% y 27% respectivamente.

Figura 43.
Responsabilidades sociales y personales por curso

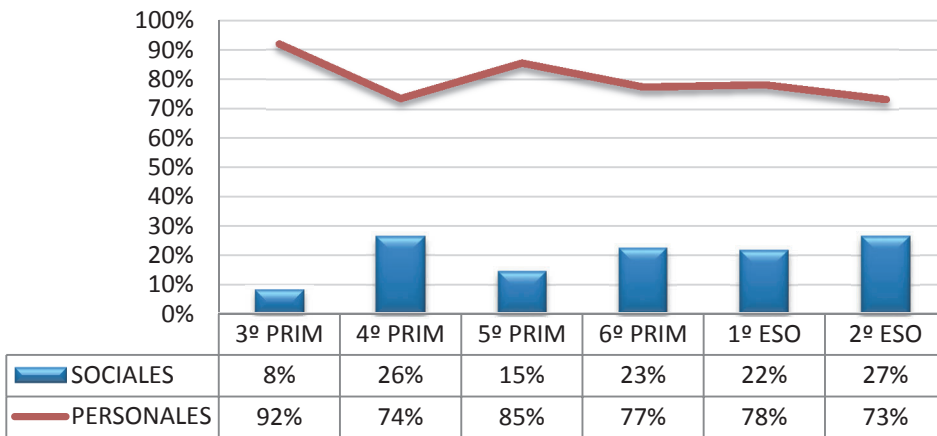


Figura 43. Necesidades sociales y personales generadas espontáneamente por curso escolar

Por grupo de participación, podemos ver cómo nuevamente las responsabilidades personales superan a las sociales en ambos grupos, ya que son nombradas por en una proporción muy alta por chicos y chicas de ambos grupos, GP y GNP, no existiendo diferencias significativas ($\chi^2_4=0,560$, $p=0,967$). Tampoco se encuentran diferencias en las responsabilidades sociales entre ambos grupos ($\chi^2_2=3,215$, $p=0,200$). En la *Figura 44*, podemos ver la distribución de ambas responsabilidades por grupo de participación.

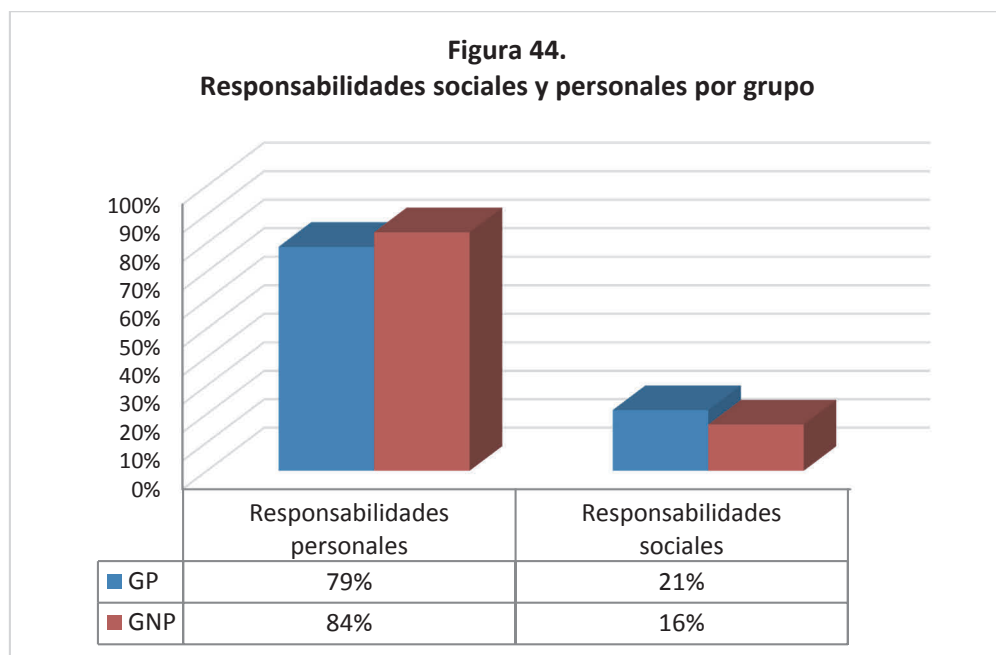


Figura 44. Responsabilidades sociales y personales generadas espontáneamente

E.2.1 Responsabilidades personales.

Cuando analizamos los datos obtenidos por curso escolar para cada una de las responsabilidades incluidas en esta categoría, nos encontramos con la existencia de diferencias significativas en las siguientes responsabilidades: *atención a necesidades propias* ($\chi^2_5=17,13$, $p=0,004$), *hogar* ($\chi^2_5=14,02$, $p=0,016$) y *educativas* ($\chi^2_5=12,15$, $p=0,033$), tal y como podemos ver en la *Figura 45*.

No se encuentran diferencias significativas en las responsabilidades relacionadas con el *ocio y tiempo libre* ($\chi^2_5=10,92$, $p=0,053$) ni con el *buen comportamiento* ($\chi^2_5=4,70$, $p=0,452$)

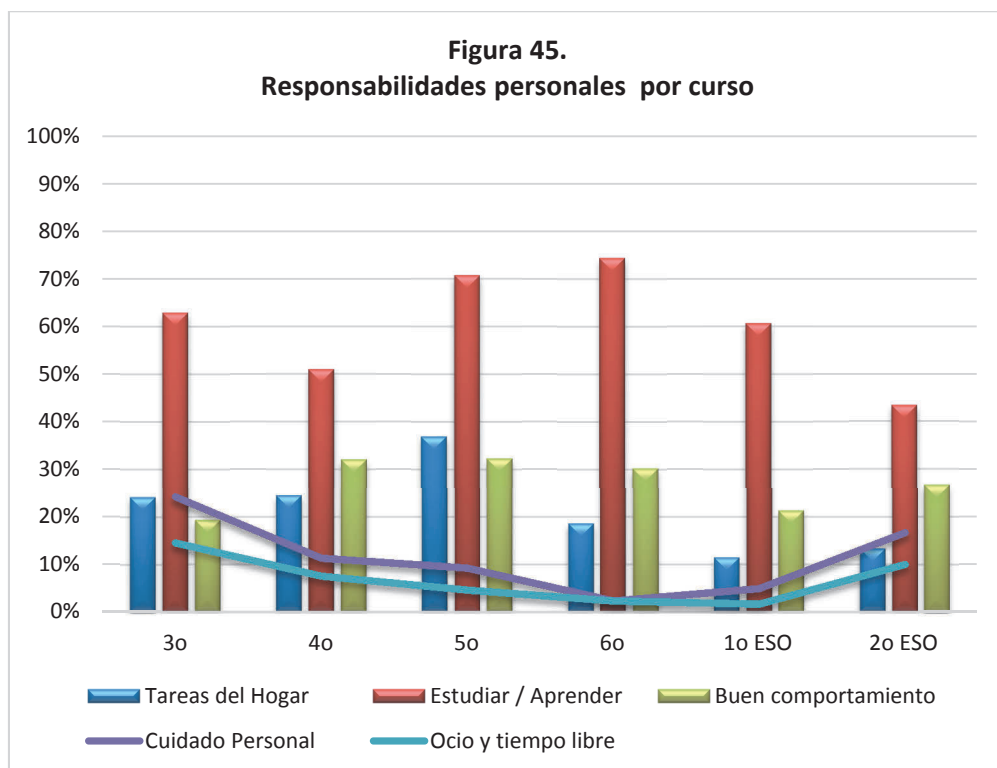


Figura 45. Responsabilidades personales generadas espontáneamente por curso escolar

En el caso de las *responsabilidades relacionadas con el hogar*, las principales diferencias se encuentran entre los estudiantes de 5º de Primaria y los de 1º de ESO, siendo consideradas por el primer grupo como una responsabilidad importante por un 36,9%, mientras que estas tareas sólo llegan a ser mencionadas por el segundo grupo en un 11,5%. En cuanto a *responsabilidades relacionadas con la educación*, puede observarse que las principales diferencias se encuentran entre los estudiantes de 5º y 6º de Primaria cuando se compara con los estudiantes de 2º de ESO. Por su parte, los estudiantes de 5º y 6º de Primaria conceden una mayor importancia a la *responsabilidad de estudiar y aprender* (70,8% y 74,4%, respectivamente) que los estudiantes de 2º de ESO (43,3%). En cuanto a las *responsabilidades relacionadas con el cuidado personal*, los datos muestran que los estudiantes de 3º de Primaria generan un porcentaje mayor de responsabilidades

de este tipo (24,2%) frente a los estudiantes de 6º de Primaria (2,3%) y 1º de ESO (4,9%).

De acuerdo con los resultados del chi cuadrado, no encontramos diferencias significativas entre el GP y el GNP en los distintos tipos de responsabilidades nombradas espontáneamente, tal como vemos en *la Figura 46*.

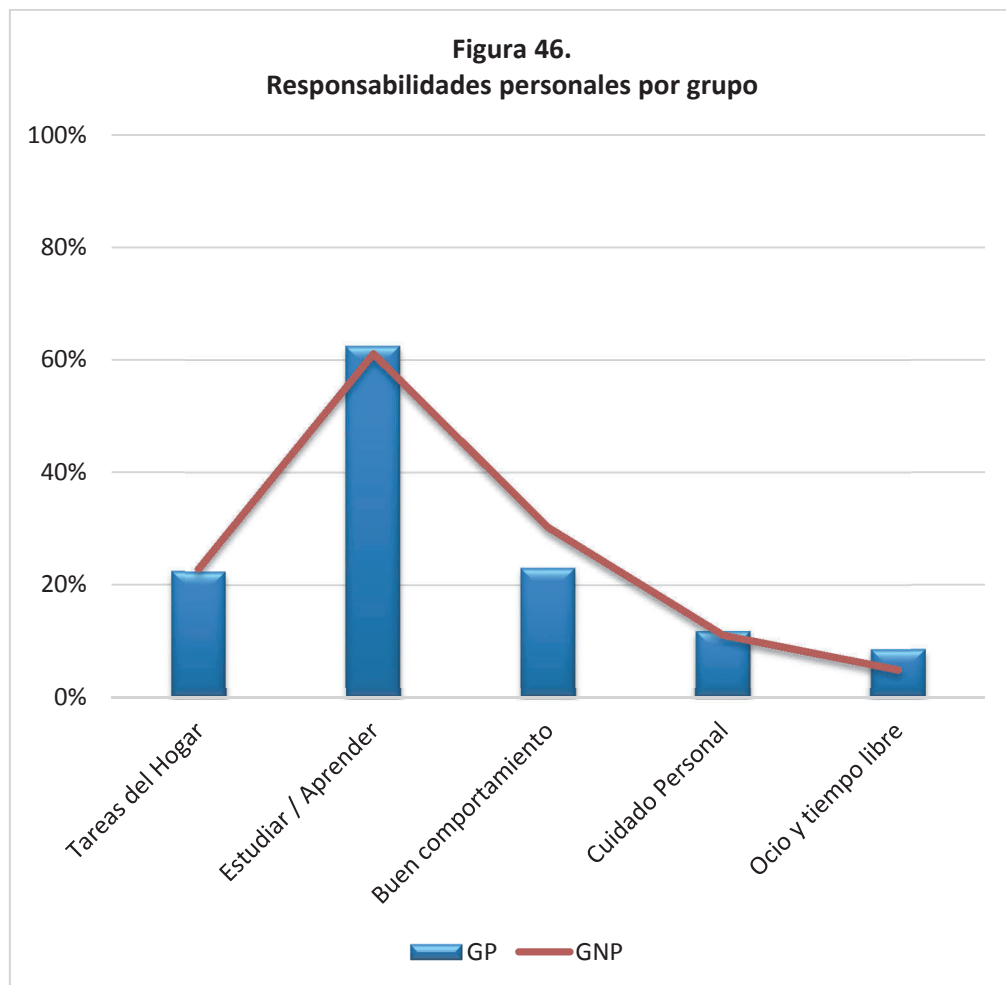


Figura 46. Responsabilidades personales generadas espontáneamente por grupo

E.2.2 Responsabilidades sociales

Dentro de esta categoría, se engloban dos tipos de responsabilidades:

- Ayuda, respeto y cuidado de otras personas, espacios y materiales, y
- Participación y toma de decisiones

Al hacer el análisis estadístico por curso escolar, encontramos diferencias significativas en la primera opción ($\chi^2_5=14,389$, $p=0,013$), no encontrándolas en la opción de *participación y toma de decisiones* ($\chi^2_5=4,427$, $p=0,490$) tal como podemos ver en la *Figura 47*.

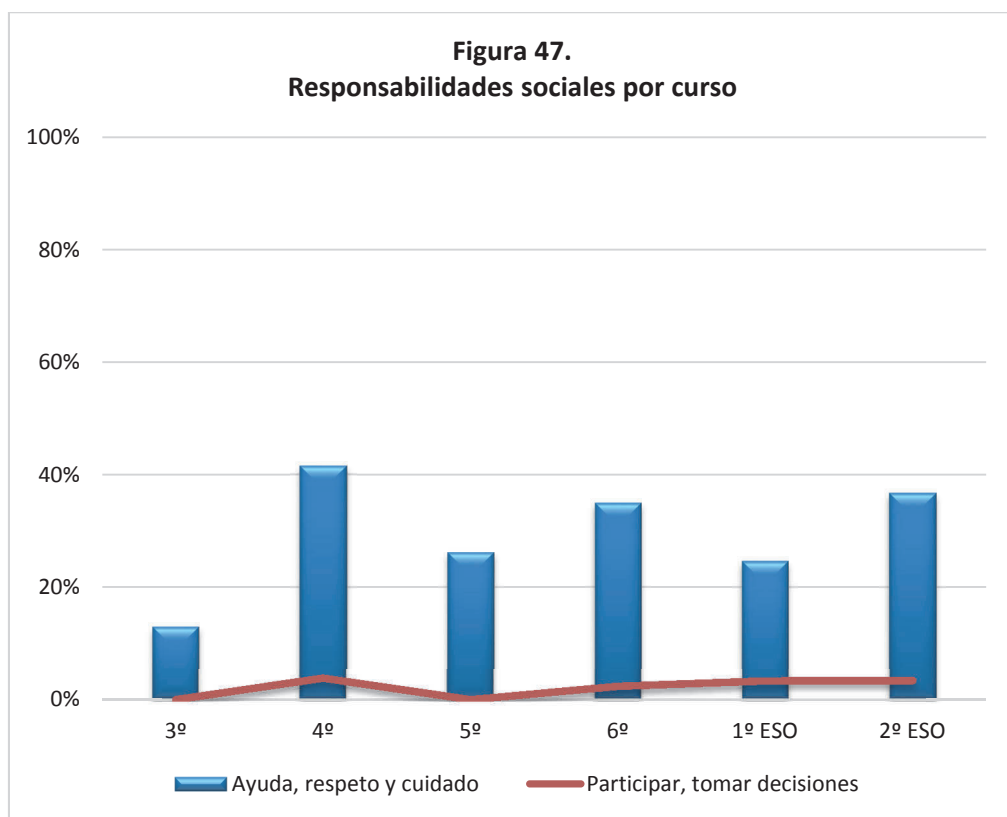


Figura 47. Responsabilidades sociales generadas espontáneamente por curso escolar.

En cuanto a la opción de *ayuda y respeto* podemos ver que son más mencionadas por estudiantes de 4º de Primaria (26%), frente a 3º de Primaria (13%) que son los que menos nombran esta responsabilidad.

Por otro lado, haciendo el análisis por grupo de participación no encontramos diferencias significativas en ninguna de las dos opciones, si bien el GP nombra un porcentaje de responsabilidades ligeramente superior al GNP en ambas opciones, tal como podemos ver en la Tabla 25.

Tabla 25

Responsabilidades sociales generadas por el GP y el GNP

	Respeto, cuidado de personas y materiales	Participar, tomar decisiones
GP	32%	3%
GNP	24%	1%

F. Concepto de participación y sus componentes

En este apartado de nuestro estudio describiremos los resultados encontrados en cuanto al concepto de participación, los elementos necesarios para participar, así como aquellas actividades en las que niñas y niños participan.

F.1. Concepto de participación.

En primer lugar, para poder analizar las definiciones sobre lo que significa participar para chicas y chicos de este estudio, hemos agrupado sus respuestas en las siguientes categorías, tal como se aprecia en la Tabla 26.

Tabla 26

Definiciones de Participar

PARTICIPAR ES...	EN SUS PROPIAS PALABRAS...
Jugar, estar con amigos	Tomar parte en algo como en un juego, jugar y participar con los demás, el que estemos haciendo un juego y levantar la mano para participar, jugar, estar con los amigos
Actividad divertida	Es algo divertido
Actividad voluntaria	Es algo que no es obligatorio, voluntario
Formar parte de, trabajar grupo	Formar parte de, entrar en algo, poder hacer algo que tú quieras o te interese, asistir y estar en un lugar o en una cosa, hacer algo, trabajar en grupo.
Ayudar, colaborar, contribuir	Colaborar, contribuir en algo, colaborar en las actividades en las que se pide ayuda, ayudar, contribuir con todos, ayudar a los demás.
Participación ciudadana	Dar tu opinión sobre un tema o algo, algo bueno que me ayuda a dar mis opiniones y sentirme libre, que te escuchen y te dejen dar tu opinión, decir tus propuestas, decir algo para ayudar a nuestros barrios y mejorarlos, dar opiniones y respetar las ideas de los demás, decir lo que piensas, forma de elegir entre distintas soluciones, hablar y decir cosas, dar un voto, saber cuáles son mis derechos y mis deberes.

Quando analizamos las definiciones generadas por las y los estudiantes sobre lo que significa participar por curso escolar, nos encontramos con los siguientes resultados.

Tal como se aprecia en la *Figura 48*, podemos observar cómo de manera progresiva el concepto de participación se va volviendo cada vez más complejo a medida que aumenta el nivel educativo. Esto hace que en sus definiciones sobre la participación podamos ir viendo cómo progresivamente van haciendo referencia no sólo a elementos relacionados con el *juego* o con el hecho de que se trata de una *actividad divertida* o de tipo *voluntaria*, que implica *formar parte de algo*, sino que gradualmente van incluyendo otros elementos de un mayor nivel de complejidad en sus definiciones. De modo que en los niveles educativos más altos nos encontramos también rasgos de tipo más prosocial relacionados con la *colaboración* y *ayuda*, hasta llegar a incluir un conjunto de elementos cívicos importantes relacionados con la *participación ciudadana* propiamente dicha. Dentro de la que se incluyen, por ejemplo, algunos elementos importantes como *tener voz* y *hacer propuestas para mejorar la ciudad o barrio*.

Otro resultado que nos parece interesante destacar aquí es cómo al mismo tiempo va disminuyendo la relación entre *participación* y *juego* en función del nivel educativo. Mientras que la tendencia opuesta se observa en la categoría de *ayuda* y *colaboración*, ya que ésta suele proporcionada como definición de participación por un 31,1% de estudiantes de 1º de ESO, seguidos de 6º de Primaria y 2º de ESO (23,3% y 13,3% respectivamente).

Los resultados del chi cuadrado atendiendo al curso muestran la existencia de diferencias significativas en las siguientes categorías: *jugar con otros* ($\chi^2_5=15,13$, $p=0,010$), *ayudar*, *colaborar* ($\chi^2_5=20,84$, $p=0,001$) y *participación ciudadana* ($\chi^2_5=28,06$, $p=0,000$).

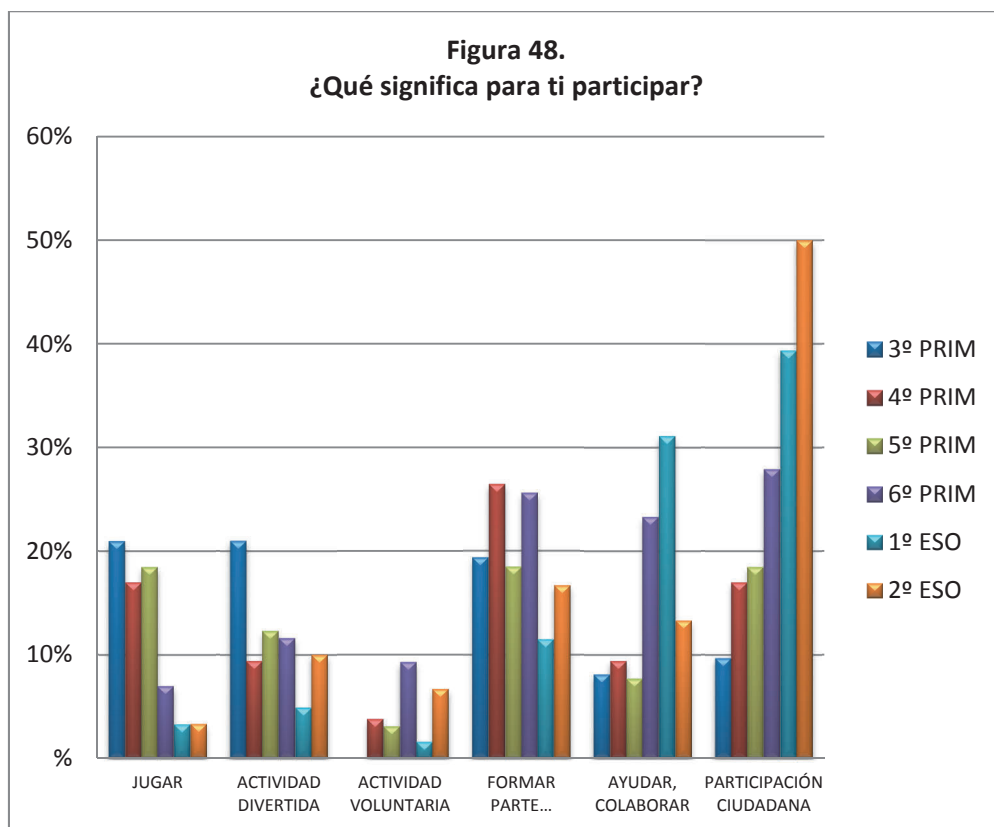


Figura 48. Definiciones generadas sobre la participación por curso escolar.

En cuanto al análisis por grupo de participación, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en las siguientes categorías: *jugar con otros* ($\chi^2_1=14,81$, $p=0,000$), *formar parte de* ($\chi^2_1= 5,92$, $p=0,015$) y *participación ciudadana* ($\chi^2_1= 13,85$, $p=0,000$).

Es decir, chicas y chicos del GNP entienden la participación como *un juego con otras personas* (19,8%), y como *una actividad de la que formas parte* (24,7%), en contraste con el GP. Mientras que el GP entiende la participación más como *participación ciudadana* (34,2%), en donde es posible identificar ya una serie de conceptos o de acciones cívicas relevantes, tales como pueden ser por ejemplo, *tener voz*, *hacer propuestas de mejora para el barrio o la escuela*, *votar*, *tomar decisiones*,

libertad para opinar y decidir. O en palabras de chicas y chicos: participar es dar tu opinión sobre un tema, decir tus propuestas para ayudar a nuestros barrios y mejorarlos, dar tu opinión y respetar las ideas de los demás, es una forma de elegir entre distintas soluciones, votar, saber cuáles son mis derechos y mis deberes.

Otro resultado interesante a destacar es cómo ambos grupos entienden la participación como una *actividad divertida*, no encontrando diferencias significativas ($\chi^2_1=2,95$, $p=0,085$). También resulta interesante destacar cómo para el GP la participación constituye en mayor proporción una *actividad de colaboración y ayuda*, de tipo más prosocial, cuando se compara con el GNP. Aunque no se encuentran diferencias significativas entre los grupos para esta opción ($\chi^2_1= 0,005$, $p=0,941$) (véase *Figura 49*).

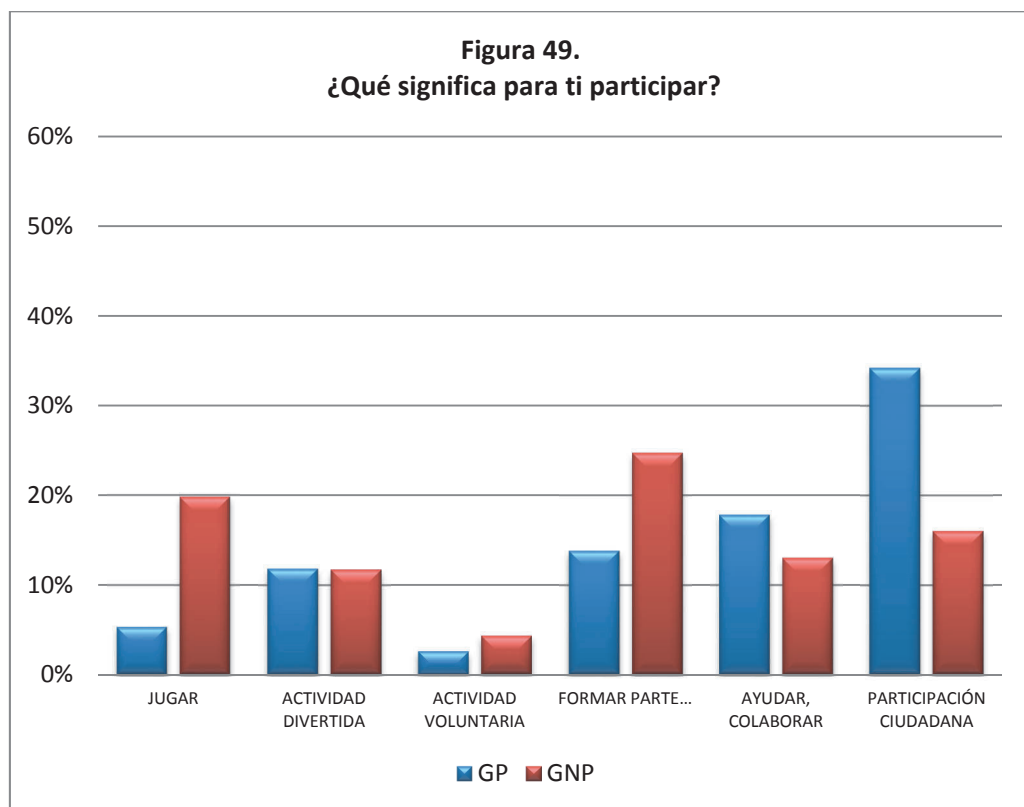


Figura 49. Definiciones sobre la participación por grupo

F.2. Actividades en las que niñas y niños participan.

Cuando les preguntamos en qué tipo de actividades participan, nos encontramos con resultados que en cierto modo resultan muy similares a los que hemos descrito anteriormente cuando chicas y chicos definen lo que significa para ellas y ellos la participación. En este caso, las respuestas dadas a esta pregunta se han clasificado en dos categorías: *actividades de ocio (extraescolares, deportivas, etc.)* y *actividades de participación ciudadana (foros, consejos, etc.)*.

Los resultados del chi cuadrado nos muestran la existencia de diferencias significativas en función del curso escolar en las dos categorías: *actividades de ocio* ($\chi^2_5=13,11$, $p=0,02$) y *actividades de participación ciudadana* ($\chi^2_5=27,72$, $p=0,000$). En este caso podemos observar cómo a medida que aumenta el curso escolar de las y los participantes, se produce un aumento de las respuestas relacionadas con la participación ciudadana (a excepción de 4º de Primaria), y cómo disminuyen también paulatinamente las respuestas relacionadas con el ocio tal y como se observa en la *Figura 50*.

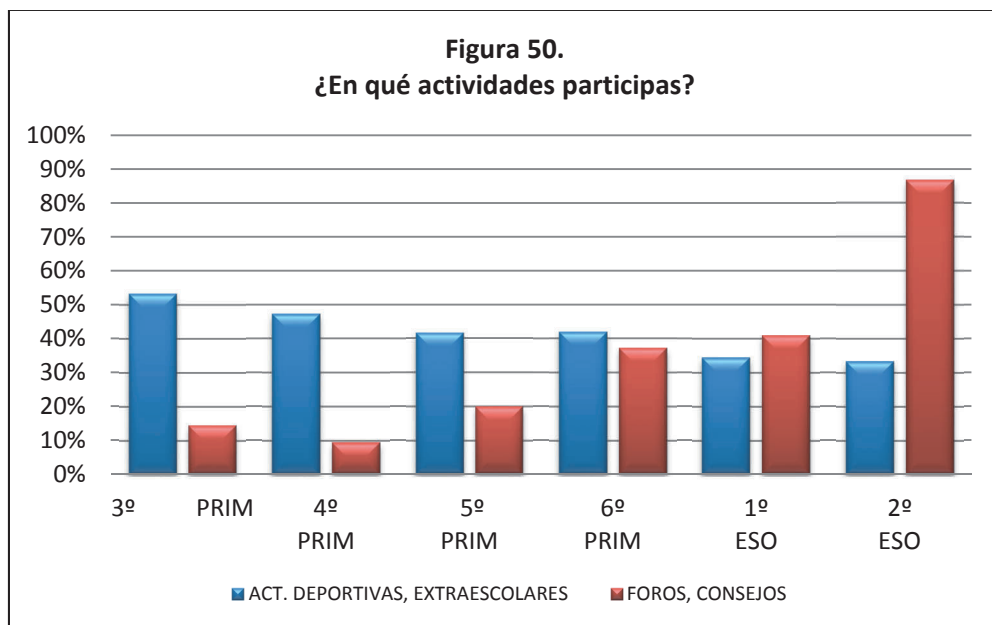


Figura 50. Actividades en las que se participa por curso escolar.

Al analizar los datos por grupo de participación, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en los dos grupos GP y GNP en ambas categorías: *actividades de ocio* ($\chi^2_1= 17,92$, $p=0,000$) y *actividades de participación ciudadana* ($\chi^2_1=51,44$, $p=0,000$). Es de destacar que las actividades de ocio (deportivas, extraescolares, etc.) han sido nombradas por un 28,9% del GP frente a un 52,2% del GNP que ha mencionado actividades que se engloban en esta categoría. En la opción de actividades de participación ciudadana (foros, consejos, etc.), la tendencia se invierte, encontrando un 44,1% de chicos y chicas del GP que nombran actividades que se engloban en esta categoría, frente al 8,5% del GNP (ver *Figura 51*).

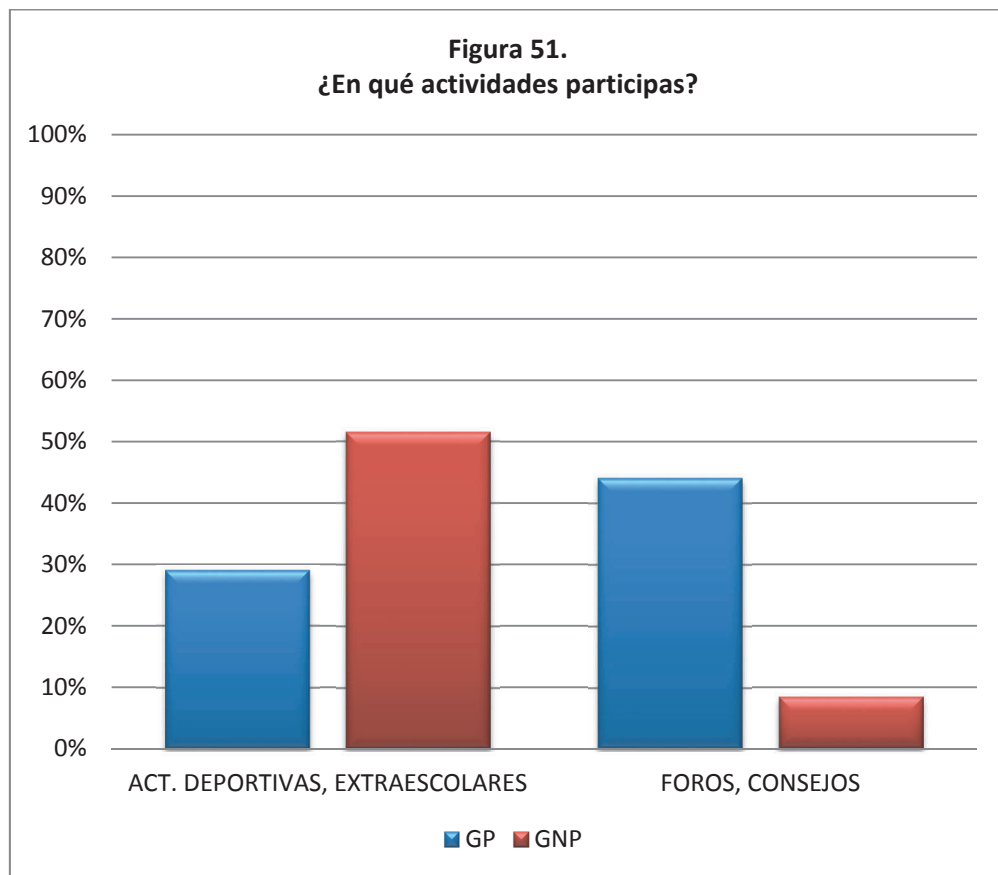


Figura 51. Actividades en las que se participa, por grupo

F.3. Componentes de la participación.

Para identificar los elementos que chicos y chicas consideran necesarios para participar hemos creado tres grandes categorías, basándonos en la propuesta realizada por Alfageme et al. (2003) contenida en su libro *De la participación al protagonismo infantil*, y en la que se describen tres relevantes cuestiones que son necesarias para poder participar: *querer, saber y poder*.

Como vemos en la Tabla 27, dentro de estas tres grandes categorías hemos creado distintas subcategorías con el fin de facilitar la clasificación de las respuestas. Así, dentro de la primera categoría, denominada *querer*, hemos incluido *la motivación*, teniendo en cuenta que ésta constituye un elemento muy importante para impulsar nuestras acciones. En la segunda categoría, denominada *saber*, hemos incluido todas aquellas competencias que deben ser desarrolladas en las diversas actividades de participación, y que en este caso hemos denominado: *tener información, dar opinión, habilidades comunicativas y participativas, características personales, de comportamiento*. Por último, en la tercera categoría, denominada *poder*, se incluyen aquellos recursos que son necesarios (materiales y humanos) para poder llevar a cabo las actividades participativas. En este caso las categorías que hemos incluido son: *apoyo de los demás, recursos materiales, de espacio, tener permiso de los adultos, gente, amigos, adultos*.

Tabla 27

Elementos necesarios para participar generados espontáneamente

ELEMENTOS NECESARIOS PARA PARTICIPAR		EN SUS PROPIAS PALABRAS...
QUERER	MOTIVACIÓN	Tener ganas, querer hacerlo, mi propia voluntad
SABER	TENER INFORMACIÓN / OPINIÓN	Saber de lo que hablas, tener información, que me expliquen lo que hay que hacer, tener las ideas claras, ideas para colaborar, dar mis opiniones, la opinión de todos.
	HABILIDADES COMUNICATIVAS Y PARTICIPATIVAS	Pedir el turno de palabra, escuchar, ser participativo, preparación, conocer mis derechos.
	CARACTERÍSTICAS PERSONALES, COMPORTAMIENTO	Confianza, ser amable, saber perder, portarme bien, que no haya discriminación, respeto, trabajar, esforzarse, no tener vergüenza, valentía, tranquilidad, paciencia, no enfadarme, aprender a ganar y a perder.
PODER	AYUDA DE LOS DEMÁS	Tener apoyo, tener a alguien que te pueda ayudar, ayuda de compañeros
	RECURSOS MATERIALES, DE ESPACIO	Dinero, polideportivos, los papeles que hay que rellenar, un juego y los materiales para jugar
	TENER PERMISO, CONTAR CON OPINIÓN DE LOS ADULTOS	La opinión de mis padres, apuntarme
	GENTE	Personas que quieran participar
	AMIGOS	Niños, amigos
	ADULTOS	Monitores

En cuanto al análisis de las categorías, por curso escolar encontramos diferencias significativas en las categorías de *saber* ($\chi^2_{10}=24,024$, $p=0,008$) y *querer* ($\chi^2_5=11,374$, $p=0,044$). En el primer caso, encontramos las diferencias al comparar

el alumnado de 5º de Primaria, quienes han nombrado elementos de esta categoría en un 20,7%, frente a 2º de ESO que lo han hecho en un 9,6%. En el caso de la categoría de *querer*, encontramos que no es nombrada por ningún estudiante de 3º de Primaria o 2º de ESO, frente a 6º de Primaria que lo mencionan en un 35,7%.

Por grupo de participación, encontramos diferencias significativas en la categoría de *querer* ($\chi^2_1=5,338$, $p=0,021$), ya que el 78,6% de elementos de esta categoría ha sido generada por el GP.

Atendiendo a los diferentes elementos necesarios para la participación, cuando analizamos los datos por curso escolar, encontramos que los resultados del chi cuadrado señalan la existencia de diferencias significativas en las opciones: *motivación* (categoría de *querer*) ($\chi^2_5=11,37$, $p=0,044$) y *habilidades comunicativas y participativas* (categoría de *saber*) ($\chi^2_5=28,02$, $p=0,000$). Respecto a la necesidad de *estar motivados* para participar encontramos que esta opción solo llega a ser considerada por 6º de Primaria (11,6%), seguido de 1º de ESO (6,6%) y 5º de Primaria (6,2%), y en mucho menor medida por 4º de Primaria (1,9%), 3º de Primaria y 2º de ESO, llegando éstos dos últimos cursos a no tenerla en cuenta. En cuanto a la necesidad de contar con *habilidades participativas* se observa una tendencia creciente en función del curso escolar, siendo ésta la más nombrada por 2º de ESO (26,7%), seguido de 1º de ESO y 6º y 5º de Primaria (24,6%, 16,3% y 9,2%, respectivamente), lo que contrasta con los resultados obtenidos para esta opción por los grupos de 3º y 4º de Primaria, los cuales o bien hacen mención a estas capacidades es una proporción muy baja o definitivamente no lo hacen (3,2% y 0%, respectivamente) (ver *Figura 52*).

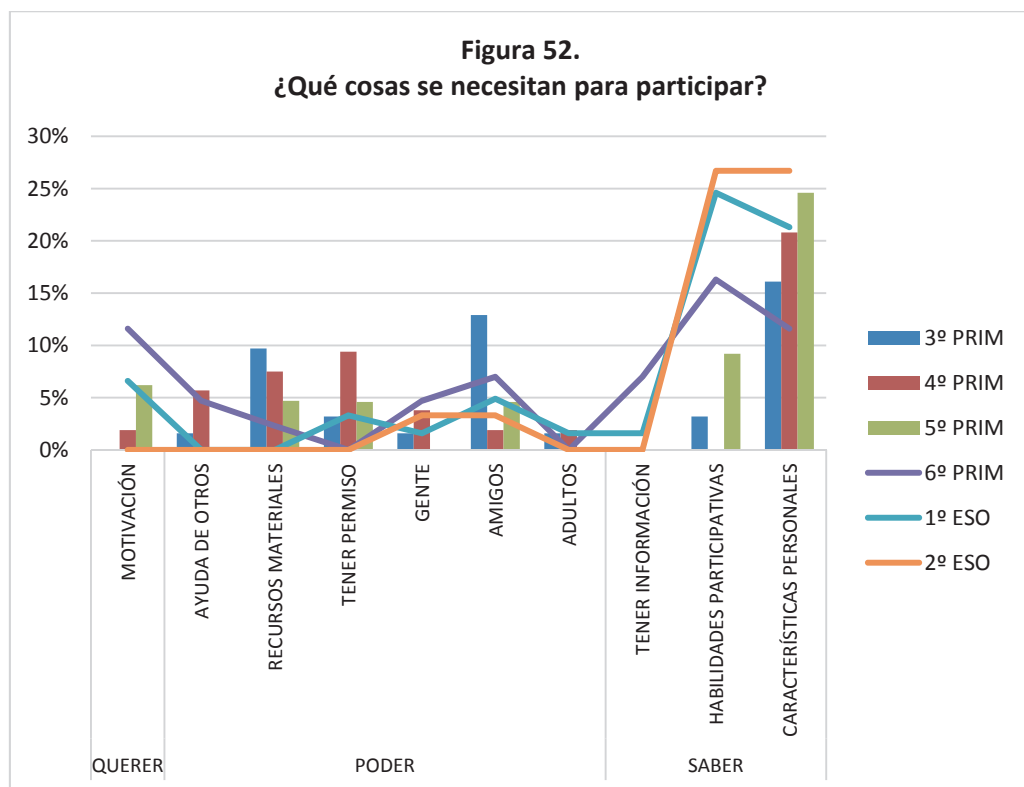


Figura 52. Elementos necesarios para participar por curso escolar.

Cuando hacemos los análisis estadísticos en función del grupo de participación, encontramos diferencias significativas en la siguiente subcategoría: *motivación* (categoría de *querer*) ($\chi^2_1= 5,33$, $p=0,021$) siendo en este caso más importante para el GP. Es de destacar que para ambos grupos, los aspectos más importantes para participar se encuentran dentro de la categoría de *saber*, y más específicamente en las subcategorías de *características personales* ($\chi^2_1=0,18$, $p=0,672$), seguida de las *habilidades comunicativas y participativas* ($\chi^2_1=0,68$, $p=0,407$), tal como se muestra en la Figura 53.

Figura 53.
¿Qué necesitas para participar?

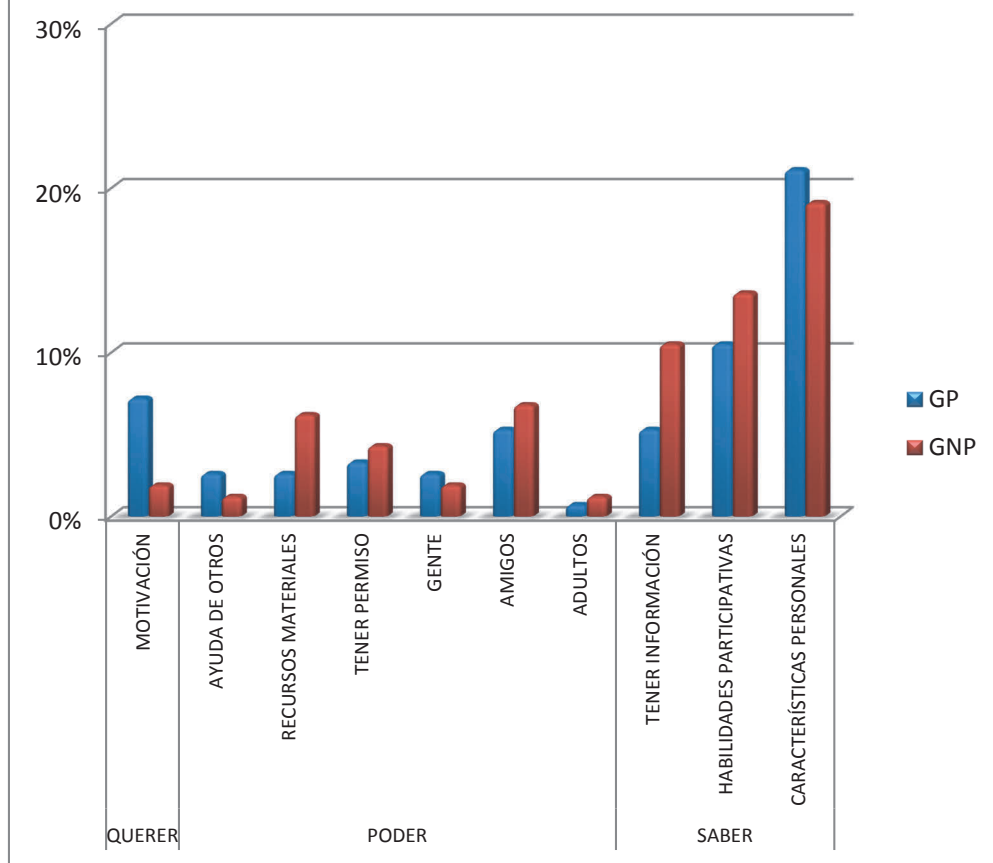


Figura 53. Elementos necesarios para participar para el GP y el GNP

En concreto, poseer una serie de *características personales* (p.ej., confianza, amabilidad, saber perder, portarse bien, no discriminar, respetar, trabajar, esforzarse, no tener vergüenza, valentía, tranquilidad, paciencia, no enfadarse, etc.) constituyen los principales elementos que han sido señalados por los grupos GP y GNP, en una proporción del 21,10% y 19,10%, respectivamente. Mientras que en segundo lugar ambos grupos consideran importante tener y desarrollar una serie

de *habilidades participativas* (p.ej., pedir el turno de palabra, escuchar, etc.), alcanzando una proporción del 10,5% para el GP y del 13,6% para el GNP.

G. Contextos que promueven la opinión y participación

Respecto a cuáles son aquellos *sitios en los que más se les pide su opinión*, cuando analizamos los datos en función del curso escolar, los resultados sugieren que en todos los cursos, con excepción de 3º de Primaria, *el hogar* ocupa el primer lugar entre los contextos en los que más expresan su opinión. Mientras que para 3º de Primaria este primer lugar lo ocupan *las amigas y amigos*.

Asimismo, resulta interesante destacar también cómo las chicas y chicos de Primaria sienten que *la escuela* constituye el segundo sitio más importante donde pueden expresar sus opiniones. Este resultado contrasta con lo que piensan estudiantes de 1º y 2º de ESO, ya que en estos dos grupos el segundo lugar lo ocupan sus *amigos y amigas* (véase *Figura 54*).

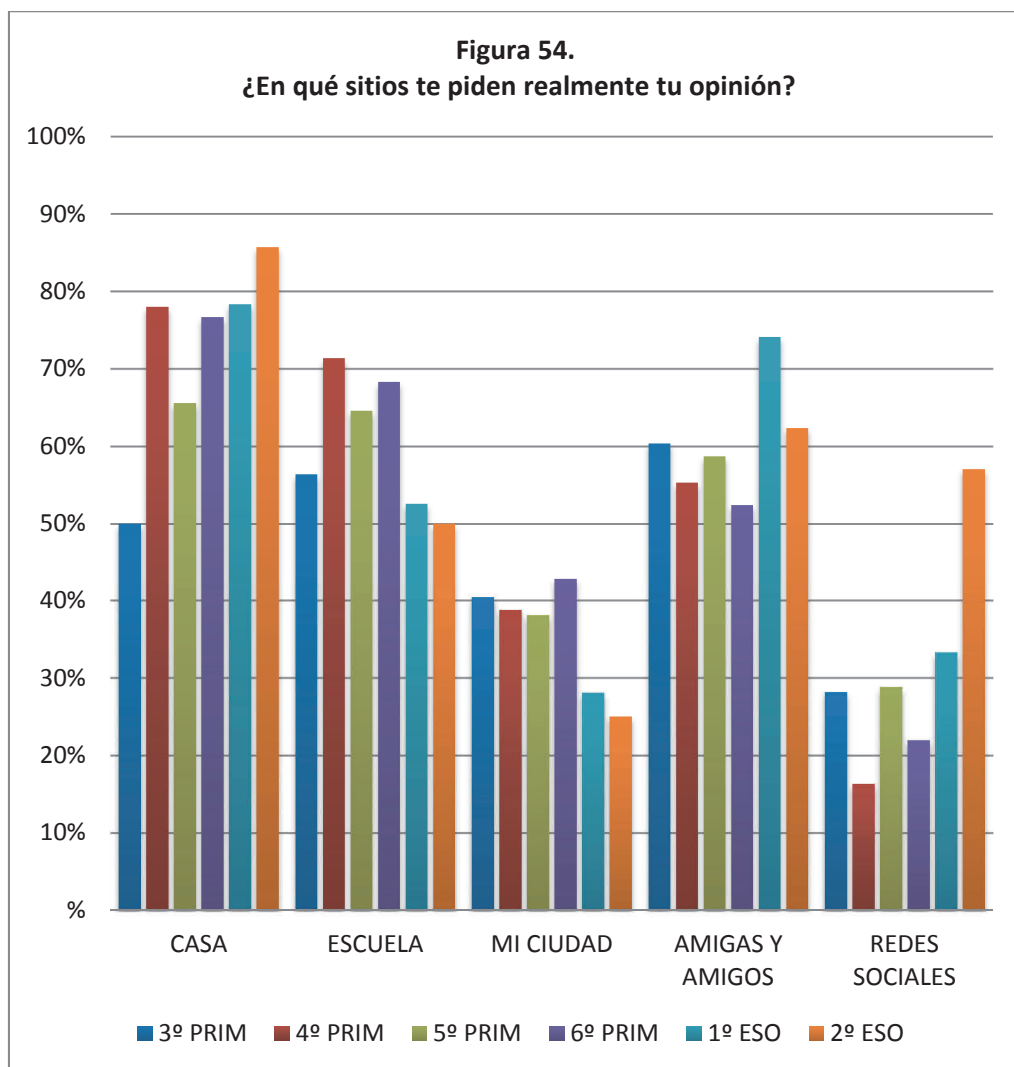


Figura 54. Sitios en los que las y los participantes expresan su opinión por curso escolar.

Los resultados del chi cuadrado por curso nos muestran la existencia de diferencias significativas en las siguientes categorías: *en casa* ($\chi^2_5=19,54$, $p=0,002$), y *en las redes sociales* ($\chi^2_5=15,43$, $p=0,009$).

En el primer caso, las diferencias las encontramos al comparar el grupo de 3º de Primaria (50%) frente a 1º y 2º de ESO (78.3% y 85.7%, respectivamente).

En el caso de las *redes sociales*, los resultados muestran que estudiantes de 2º de ESO conceden una gran importancia a las redes sociales como medio para expresar su opinión, en contraste con 4º de Primaria, quienes consideran esta opción en una proporción más baja. De hecho, las *redes sociales* ocupan el tercer puesto en orden de importancia para 2º de ESO como lugar en el que expresar su opinión, seguidos de las *amigas y amigos* en segundo lugar, y del *hogar* en primer lugar. Resulta interesante destacar cómo son las adolescentes y los adolescentes de 13-14 años quienes consideran a *la escuela* en cuarto lugar como lugar donde expresan su opinión, alcanzando la proporción más baja cuando se compara con el resto de los grupos. Por su parte, son los estudiantes de 1º y 2º de ESO quienes consideran la importancia de las *amigas y amigos* en una proporción más alta, junto con 3º de Primaria.

Cuando analizamos los datos en función del grupo (GP y GNP), los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en las siguientes categorías: *en la escuela* ($\chi^2_{3}=8,308$, $p=0,040$) y *en mi ciudad* ($\chi^2_{3}=20,005$, $p=0,000$). El GNP considera *la escuela* como el segundo sitio más importante en el que expresan su opinión, mientras que para el grupo GP ocupa el tercer lugar; así el 67,5% del GNP ha señalado que se le pide su opinión mucho o bastante frente al 54,2% del GP. En el caso de *la ciudad*, podemos observar que es ahora el grupo GP el que otorga una mayor importancia a su ciudad como un lugar en el que pueden expresar su opinión frente al GNP (47,2% frente al 25,5%), tal como vemos en la *Figura 55*.

Por otra parte, los resultados muestran que, al igual que pasaba con el curso escolar, los dos grupos, GP y GNP, consideran en un porcentaje alto que el lugar donde más se les pide su opinión es en *su casa*. El análisis de chi cuadrado muestra también la existencia de diferencias significativas en la opción abierta a esta pregunta ($\chi^2_{4}=44,29$, $p=0,000$). En este caso, cabe señalar que el 87,5% de chicos y chicas GP que respondieron a esta pregunta abierta consideran que es el *Foro Infantil* el lugar donde más expresan su opinión, en contraste con GNP que no hace ninguna referencia a este sitio,

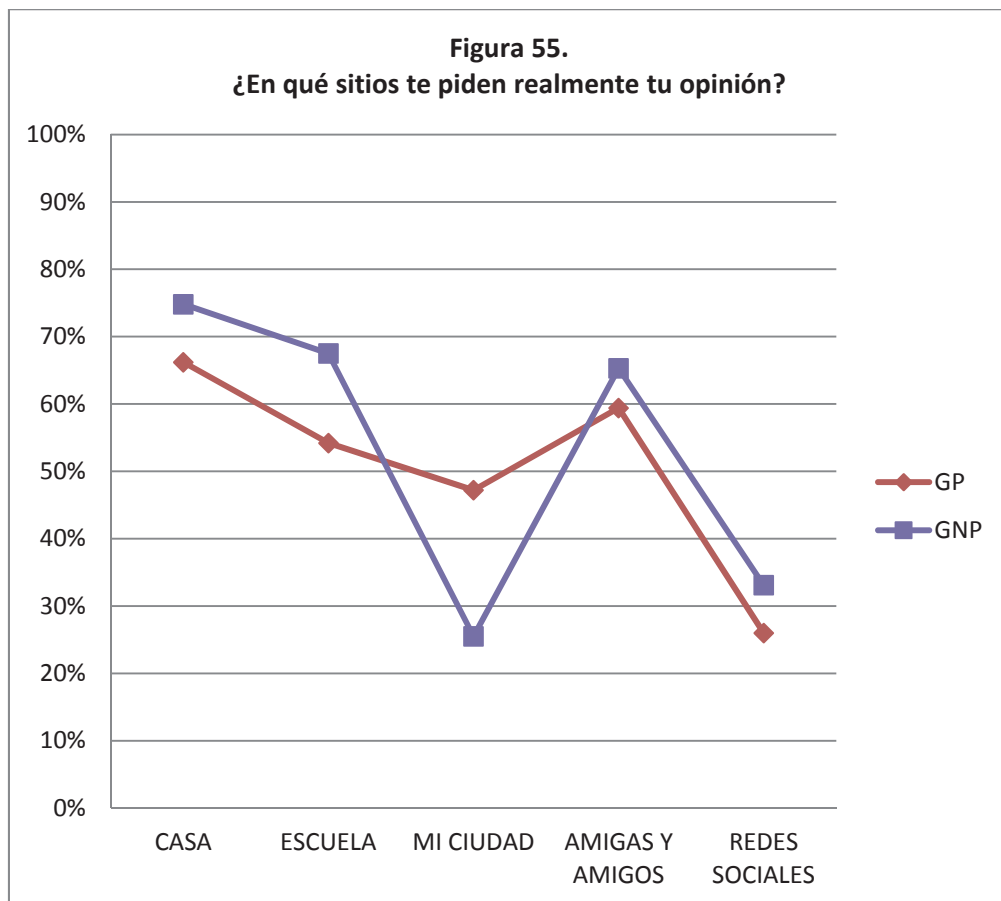


Figura 55. Sitios en los que chicos y chicas expresan su opinión, por grupo.

G.1 Cumplimiento y respeto de los derechos de participación en el hogar.

En cuanto al cumplimiento y respeto de los derechos específicos de participación en el hogar, cuando analizamos los datos en función del curso escolar, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas únicamente en la opción: *doy mi opinión sobre distintos temas que me afectan o interesan* ($\chi^2_5=14,06$, $p=0,015$). En este caso, podemos observar cómo mientras una proporción muy alta de estudiantes de 1º y 2º de ESO consideran que en casa dan su opinión sobre distintos temas que les afectan o son de su interés (90% y

96,7%, respectivamente), en el caso de 3º de Primaria esto se produce en una proporción significativamente más baja (69,8%).

En el resto de las cuatro opciones no se encuentran diferencias significativas: *se toma en cuenta mi opinión para solucionar los problemas que surgen con mis hermanos o amigos* ($\chi^2_5=3,79$, $p=0,579$), *se tiene en cuenta mi opinión para solucionar los problemas que surgen con mis padres* ($\chi^2_5=2,38$, $p=0,793$), *es posible criticar las decisiones tomadas por mis padres o hermanos/as* ($\chi^2_5=6,07$, $p=0,299$), y *aprendo cuáles son mis derechos y dónde y cómo reclamarlos* ($\chi^2_5=1,11$, $p=0,955$).

En general, los resultados muestran que chicas y chicos de los distintos cursos señalan en una proporción alta que en su casa se toma en cuenta su opinión, tanto para solucionar problemas que surgen con sus hermanas, hermanos, amigas y amigos, como para hablar sobre distintos temas que les afectan o interesan, al mismo tiempo que aprenden sobre sus derechos. Mientras, la posibilidad de solucionar problemas con sus madres y padres o criticar las decisiones familiares tomadas obtiene proporciones un poco más bajas (ver *Figura 56*).

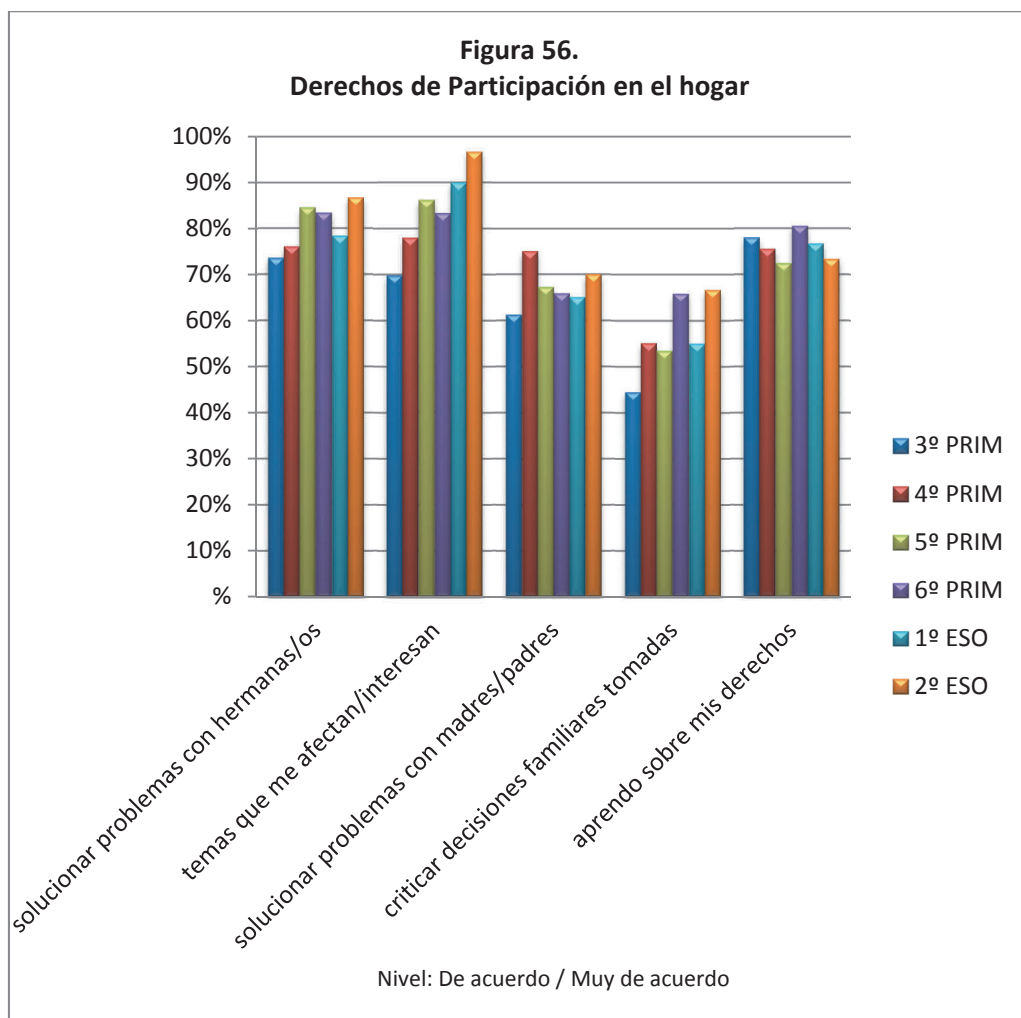


Figura 56. Derechos de Participación en el hogar por curso.

De acuerdo a los resultados del chi cuadrado, hay diferencias significativas entre los grupos GP y GNP en las siguientes dos opciones: *se toma en cuenta mi opinión para solucionar los problemas que surgen con mis hermanos o amigos* ($\chi^2_1=9,24$, $p=0,002$) y *con mis padres* ($\chi^2_1=4,03$, $p=0,045$). En ambos casos, podemos observar que es el grupo GNP el que piensa en una proporción mayor que el GP que en casa se tiene más en cuenta su opinión para solucionar los

problemas que surgen con sus hermanos o amigos (86,5% y 72,3%, respectivamente) y con sus padres (72,4%, 61,2%, respectivamente), tal como se aprecia en la *Figura 57*. Dicho de otro modo, las chicas y chicos que cuentan con experiencia en estructuras de participación infantil y juvenil sienten en menor medida que su opinión es tenida en cuenta para solucionar los problemas que surgen con amigos o hermanos y con sus madres y padres.

En el resto de opciones, no se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos, aunque la tendencia sigue siendo que el GNP siente que es más tenido en cuenta que el GP en todas las opciones.

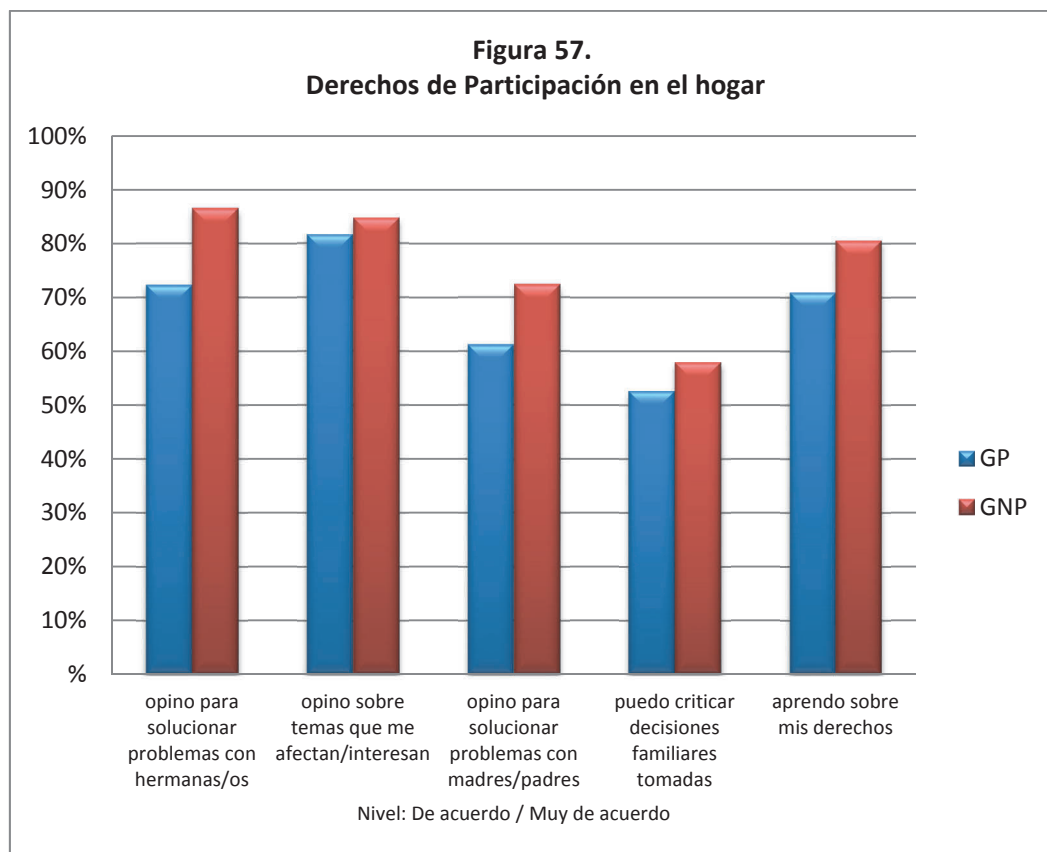


Figura 57. Derechos de Participación en el hogar por grupos

G.1.1 Toma de decisiones en el hogar.

Por otra parte, en este apartado nos interesa también analizar el grado de autonomía que tienen chicas y chicos de nuestro estudio en la toma de decisiones dentro de su hogar respecto a una serie de opciones distintas relacionadas con el ocio, normas de casa y la educación, entre otras. Antes de describir los resultados de este apartado queremos señalar que para poder llevar a cabo el análisis de los datos en función de los distintos tipos de decisiones que son tomadas por los distintas personas que conviven dentro del hogar hemos agrupado las opciones de respuesta en cinco categorías o temas: ocio clásico, ocio digital, educación, normas y cuestiones personales, tal como puede observarse en la Tabla 28.

Tabla 28

Distintos tipos de decisiones tomadas en el hogar.

TIPO DE DECISIONES	Opciones
OCIO CLÁSICO	Los libros que lees
	Las películas que ves
	El lugar de vacaciones al que va la familia
OCIO DIGITAL	Los videojuegos a los que juegas o compras
	Los sitios en los que navegas por internet
	Lo que haces por internet (navegar, chatear, jugar, etc.)
	Las redes sociales que usas por internet
EDUCACIÓN	La escuela a la que vas
	Las actividades extraescolares que realizas
NORMAS	Las normas que hay que seguir habitualmente en casa
	La hora de acostarse a diario
	La hora a la que tienes que llegar los fines de semana
	Las tareas que te toca hacer en casa
CUESTIONES PERSONALES	La ropa que te pones
	Hacer la primera comunión u otras cuestiones religiosas

El objetivo de esta pregunta es conocer en qué medida algunas de las decisiones importantes relacionadas con sus vidas son tomadas de forma más autónoma e independiente por hijas e hijos, si son tomadas unilateralmente por sus madres y padres, o si se toman de forma conjunta entre madres, padres, hijas e hijos.

Análisis por categorías.

Por curso escolar, encontramos diferencias significativas en las categorías *ocio digital* ($\chi^2_{40}=84,716$, $p=0,000$) y *cuestiones personales* ($\chi^2_{20}=51,512$, $p=0,000$).

En la categoría de *ocio digital* las diferencias las encontramos al comparar 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria frente a 2º de ESO ya que podemos ver cómo a medida que aumenta el curso escolar, aumenta el grado autonomía, siendo en 2º de ESO cuando más del 50% de chicas y chicos señalan que son ellas y ellos mismos las personas que deciden.

En el caso de las *cuestiones personales* las diferencias aparecen entre 3º, 4º y 5º de Primaria frente a 1º de ESO. Igual que ocurría con el ocio digital, a medida que aumenta el curso escolar, aumenta el nivel de autonomía, señalando el grupo de 1º de ESO en más de un 50% que son ellas y ellos las personas que toman las decisiones.

Por grupo de participación, encontramos diferencias significativas en la opción *cuestiones personales* ($\chi^2_4=12,798$, $p=0,012$). En este caso, el GP ha señalado en un 4,7% que son sus madres y padres quienes toman las decisiones, frente al 12,4% del GNP.

Análisis de toma de decisiones tomadas en el hogar por curso.

Cuando se analizan los datos en función del curso, los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en las siguientes categorías y opciones.

Ocio tradicional

En la categoría de *ocio tradicional* únicamente se encuentran diferencias significativas en la opción: *lugar de vacaciones al que vas con tu familia* ($\chi^2_{10}=22,227$

$p=0,014$). En este caso, podemos observar que una mayor proporción de estudiantes de 3º, 5º, 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO piensan que la decisión de ir de *vacaciones* suele ser tomada fundamentalmente de forma conjunta entre madres/padres e hijas/hijos, mientras que en 4º de Primaria consideran en una mayor proporción (46%) que esta es una decisión tomada únicamente por sus madres y padres, tal como vemos en la *Figura 58*.

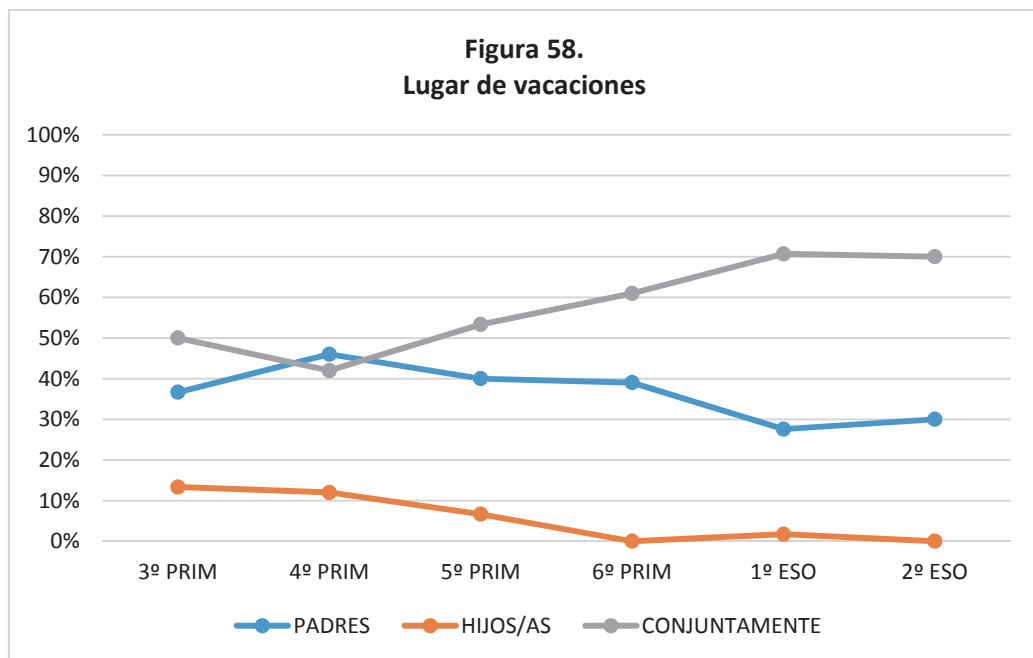


Figura 58. Vacaciones: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.

Por otra parte, no se encuentran diferencias significativas para el resto de las opciones de esta categoría: *libros* ($\chi^2_{10}=9,69$, $p=0,468$) y *películas* ($\chi^2_{10}=14,45$, $p=0,153$).

En las otras dos opciones de esta categoría (*los libros que lees* y *las películas que ves*), mayoritariamente son los chicos y chicas quienes toman la decisión. Esto es así en todos los cursos de ambas opciones a excepción del alumnado de 6º de Primaria quienes en la opción de *las películas que ves* han señalado que la decisión se toma de manera conjunta entre hijos/as y madres/padres.

Ocio digital

Los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en las cuatro opciones: *videojuegos* ($\chi^2_{10}=20,68$, $p=0,023$), *sitios en los que navegas por internet* ($\chi^2_{10}=41,52$, $p=0,000$), *usos de internet (navegar, chatear, jugar, etc.)* ($\chi^2_{10}=34,62$, $p=0,000$) y *redes sociales (Tuenti, Facebook, Haboo, etc.)* ($\chi^2_{10}=50,50$, $p=0,000$).

En lo que se refiere a los *videojuegos*, una proporción alta de estudiantes de 2º de ESO piensan que la elección de los videojuegos que juegan es tomada por ellas y ellos mismos, en contraste con el resto de los otros grupos, especialmente con 4º de Primaria (67% frente al 27,5%), tal como vemos en la *Figura 59*.

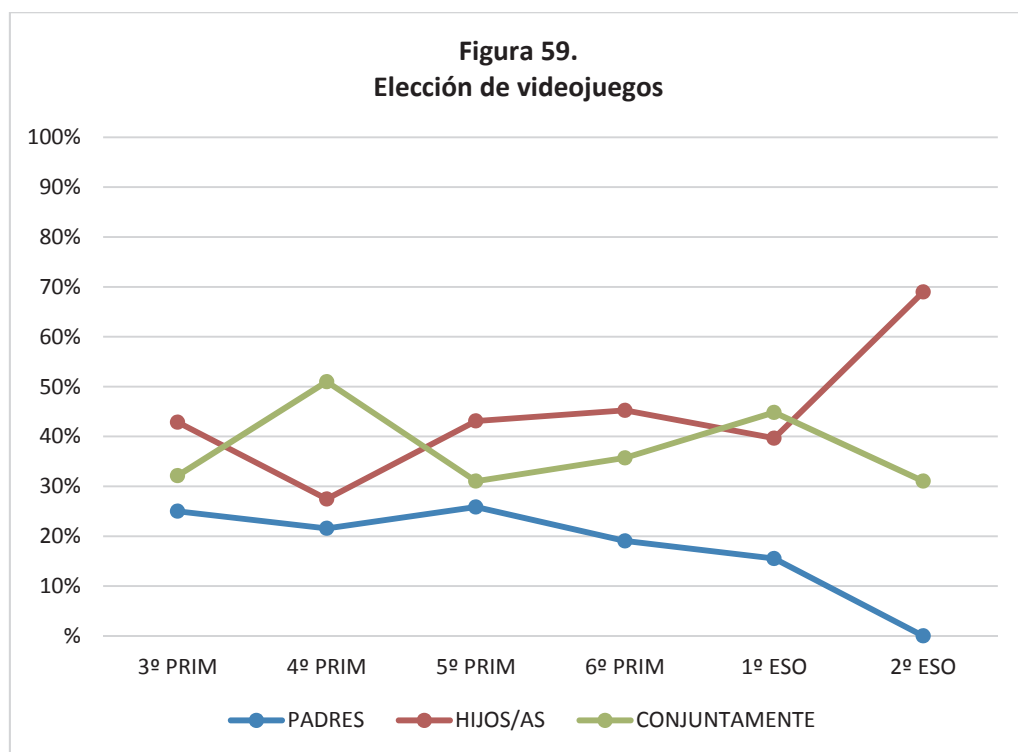


Figura 59. Videojuegos: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso

En cuanto a la elección de los *sitios en los que navegan por internet*, tal como vemos en la *Figura 60*, nos encontramos con que los grupos de 4º y 5º de Primaria y 1º y 2º de ESO piensan en una proporción mayor que éstos son elegidos por ellas y ellos mismos. En contraste con los estudiantes de 6º de Primaria que consideran en una mayor proporción que los sitios de internet por los que navegan son elegidos de forma conjunta y el grupo de 3º de Primaria que considera que son sus madres y padres los que llevan a cabo dicha elección en una mayor proporción.

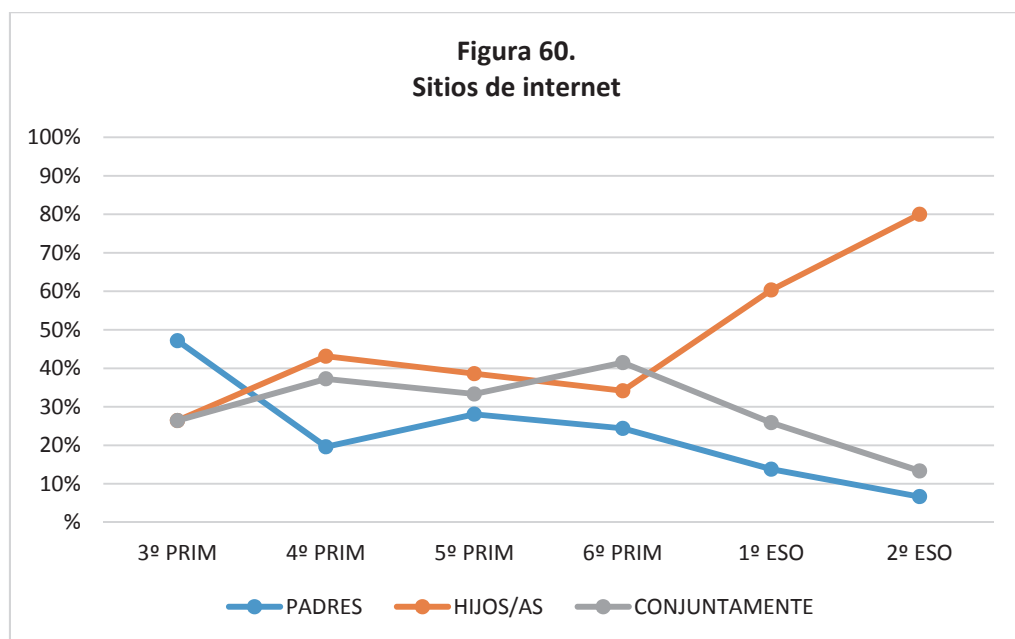


Figura 60. Sitios de internet: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.

En cuanto a los *usos de internet*, los resultados muestran que son fundamentalmente los grupos de 1º y 2º de ESO los que señalan en una mayor proporción que son ellas y ellos mismos las personas que deciden acerca de cuál es el uso que dan a internet, es decir, si chatean, navegan por la red, juegan, etc, tal como podemos ver en la *Figura 61*.

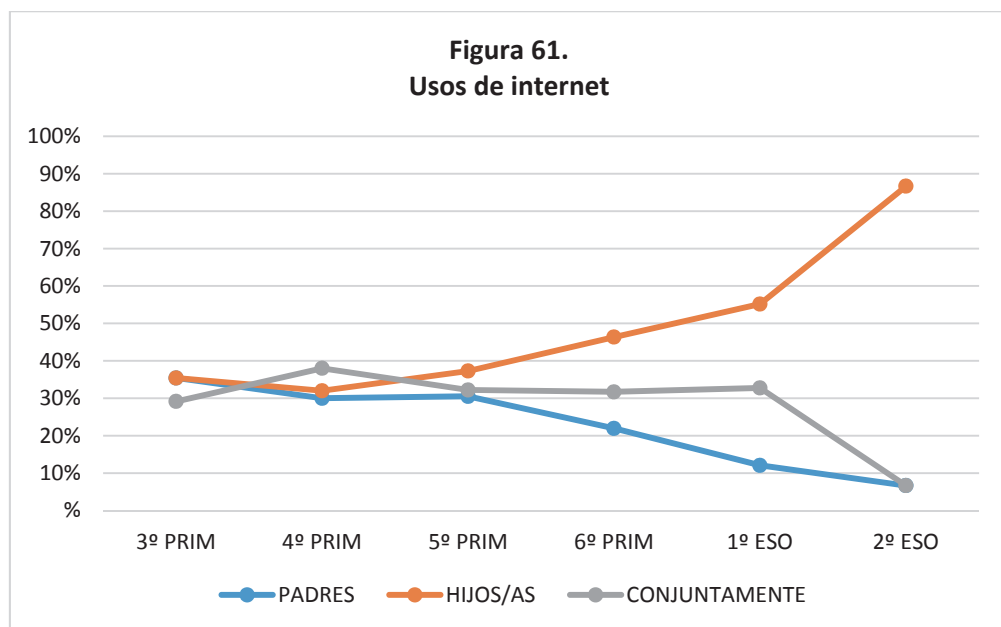


Figura 61. Usos de internet: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.

En lo que se refiere a las *redes sociales* (véase *Figura 62*), los resultados muestran claramente cómo estudiantes de 1º y 2º de ESO piensan en una proporción alta que son ellas y ellos mismos las personas que deciden el uso que hacen de dichas redes (*Tuenti, Facebook, Haboo*). En contraste con las chicas y chicos de 3º, 4º y 5º de Primaria, quienes piensan que son las madres y los padres las personas que deciden su uso. Por su parte, estudiantes de 6º consideran en la misma proporción que la decisión es tomada de manera conjunta o por padres y madres.

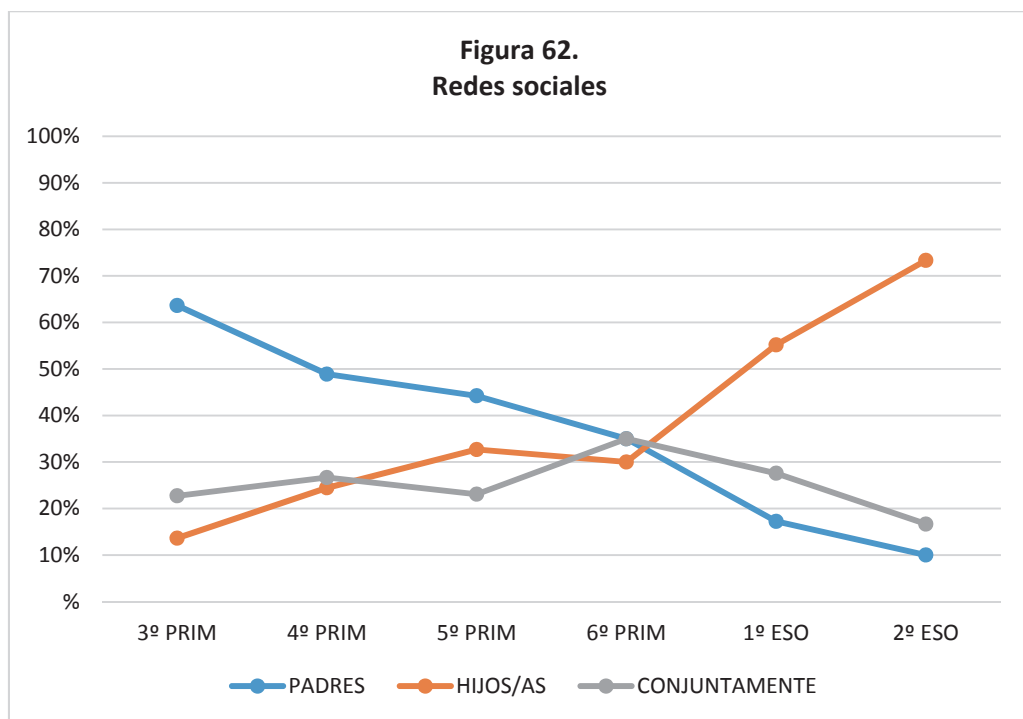


Figura 62. Redes sociales: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso

Actividades educativas

En la categoría de actividades educativas, sólo se encuentran diferencias significativas en la opción: *actividades extraescolares* ($\chi^2_{10}=22,16$, $p=0,014$). En este caso, como vemos en la *Figura 63*, los resultados muestran que estudiantes de 5º de Primaria consideran en un mayor porcentaje que son ellos y ellas las personas que deciden qué actividades extraescolares realizar.

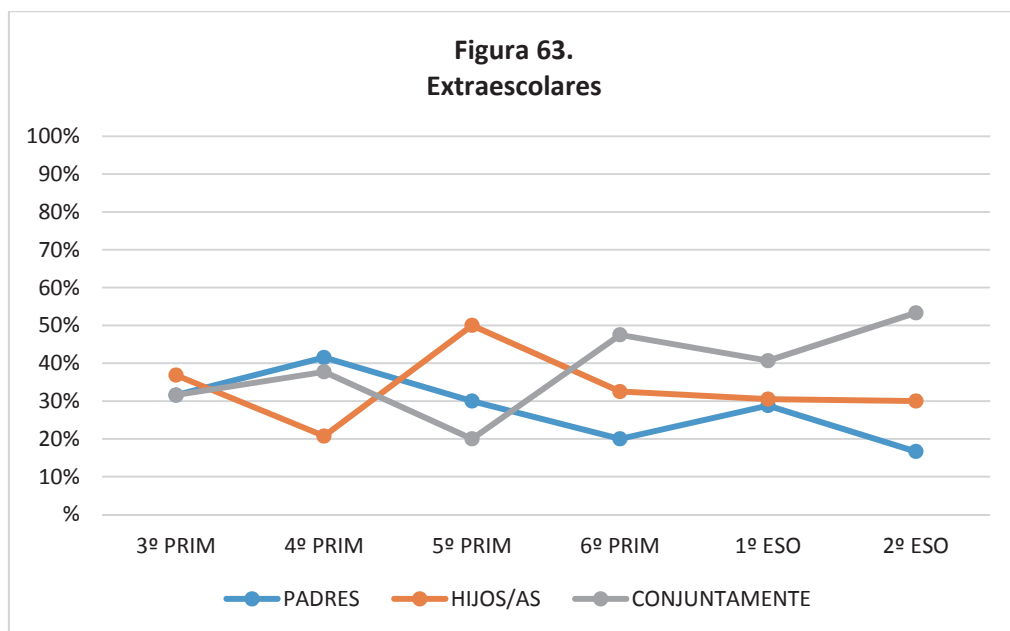


Figura 63. Actividades extraescolares: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso

No se encuentran diferencias significativas en la opción: *elección de escuela* ($\chi^2_{10}=12,63$, $p=0,245$). En este caso, con excepción de 2º de ESO, una proporción alta de estudiantes piensa que son fundamentalmente sus madres y padres las personas que deciden a qué escuela van. Sólo el grupo de 2º ESO considera en una mayor proporción que esta decisión se toma de forma conjunta.

Normas de casa

En la categoría de *normas de casa* los resultados muestran que prácticamente todas las cuestiones son decididas por los padres y las madres de manera unilateral.

Únicamente se encuentran diferencias significativas en la *hora de llegada los fines de semana* ($\chi^2_{10}=30,86$, $p=0,001$). La decisión es tomada por madres y padres en todos los cursos, aumentando el control parental a medida que aumenta la edad de hijos e hijas, pasando de un 42,9% en 3º de Primaria a un 73,3% en 2º de ESO, como vemos en la *Figura 64*.

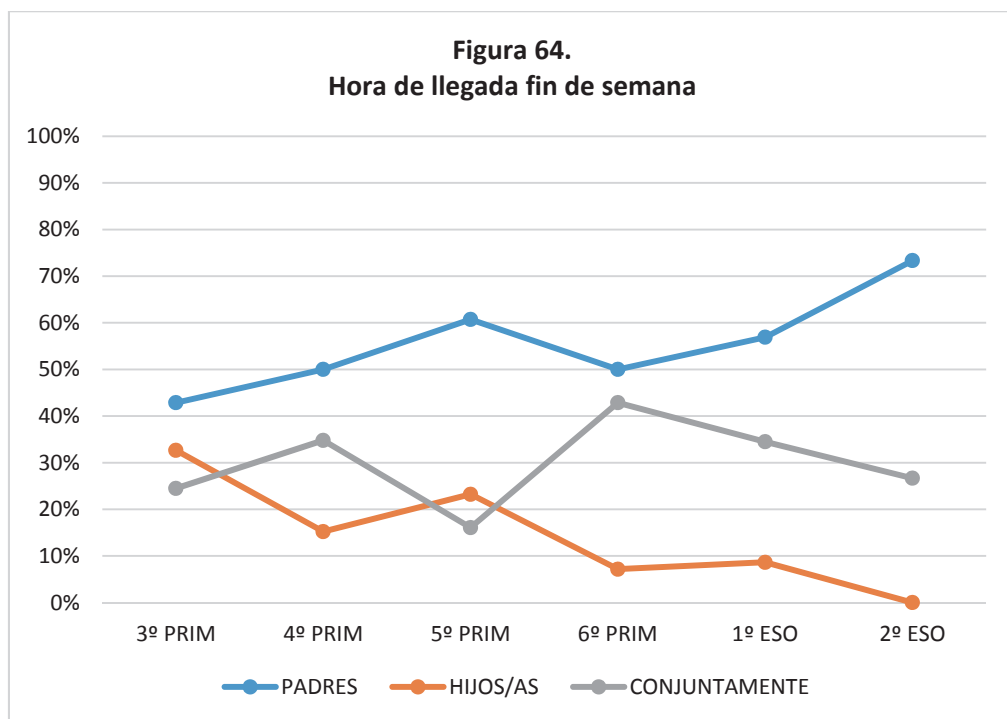


Figura 64. Hora de llegada los fines de semana: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.

No se encuentran diferencias significativas en las opciones: *normas de casa* ($\chi^2_{10}=14,13$, $p=0,167$), *tareas de casa* ($\chi^2_{10}=9,70$, $p=0,466$) y *hora de acostarse días de diario* ($\chi^2_{10}=15,04$, $p=0,131$). En todos los casos las decisiones son tomadas por madres y padres, a excepción del grupo de 2º de ESO, quienes consideran que la hora de acostarse entre semana es una decisión tomada por ellas y ellos mismos, mientras que el reparto de las tareas del hogar se decide en la misma proporción de manera conjunta entre madres / padres e hijos e hijas.

Actividades personales

Por último, cabe señalar la existencia de diferencias significativas en la categoría de *actividades personales* en las dos opciones: elección de *ropa* ($\chi^2_{10}=58,38$, $p=0,000$) y *primera comunión u otras cuestiones religiosas* ($\chi^2_{10}=26,92$, $p=0,003$).

En el caso de la elección de la ropa a excepción de 3º de Primaria que han señalado que la elección se hace de manera consensuada, en el resto de cursos, chicos y chicas señalan que son ellas y ellos las personas que deciden qué ropa ponerse, aumentando de manera gradual el nivel de autonomía en función del curso (ver *Figura 65*).

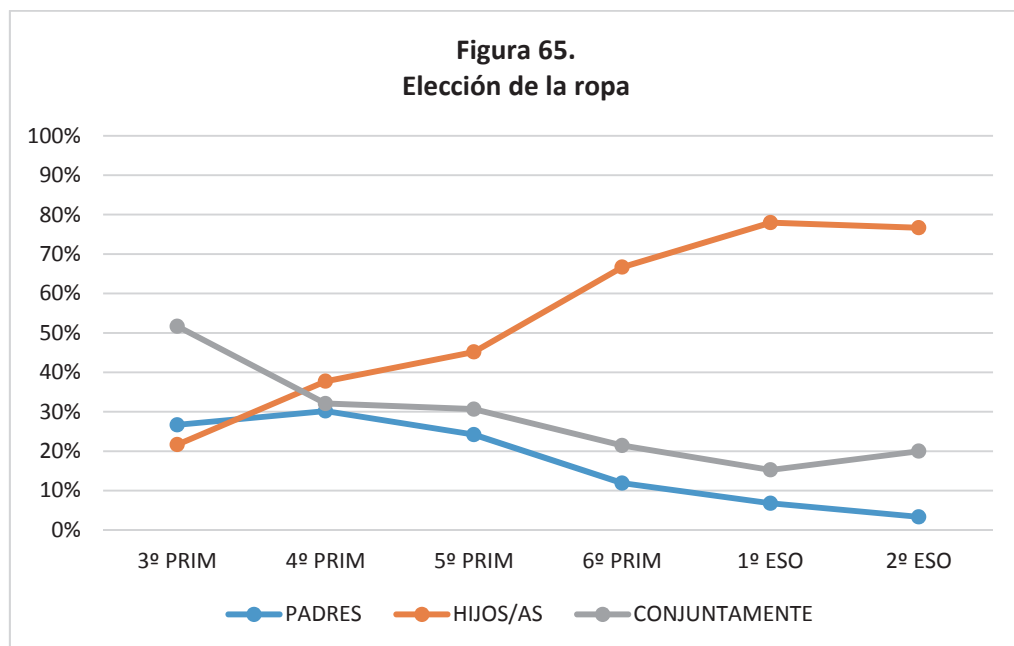


Figura 65. Elección de la ropa: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.

En cuanto a la comunión u otras cuestiones religiosas, estudiantes de 3º, 5º y 6º de Primaria así como de 1º de ESO señalan que son ellas y ellos las personas que toman dicha decisión. Para 4º de Primaria, son padres y madres las personas que más deciden, mientras que para los chicos y chicas de 2º de ESO esta decisión se toma de manera conjunta (ver *Figura 66*).

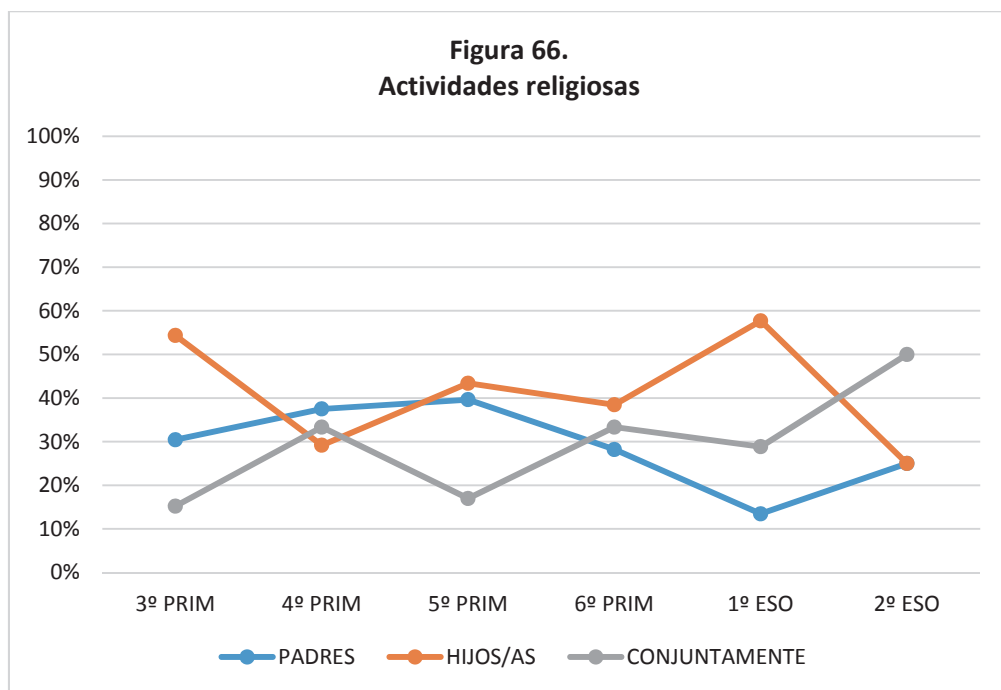


Figura 66. Actividades religiosas: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso

Análisis de toma de decisiones tomadas en el hogar por grupo de participación.

Cuando se analizan los datos en función del grupo (GP y GNP), los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en las siguientes categorías y opciones.

Ocio tradicional

En la categoría de *ocio tradicional* únicamente se encuentran diferencias significativas en la opción: *lugar de vacaciones* ($\chi^2_2=7,91$, $p=0,019$). Podemos observar que una mayor proporción de estudiantes de ambos grupos piensan que la decisión de ir de *vacaciones* suele ser tomada fundamentalmente de forma conjunta; un 48,6% de estudiantes del GP han elegido esta opción, ascendiendo al 64,3% en el GNP, tal como vemos en la Figura 67.

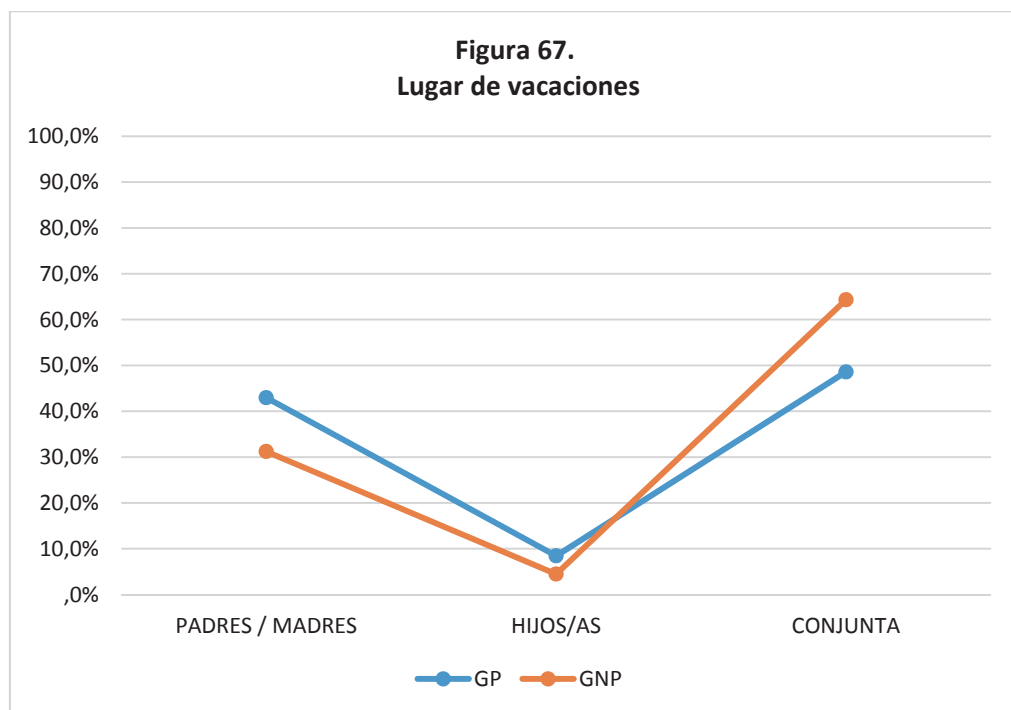


Figura 67. Vacaciones: Personas implicadas en la toma de decisiones por grupo

No se encuentran diferencias significativas en la opción *las películas que ves* ($\chi^2_2=0,364$, $p=0,833$), ni en la opción *los libros que lees* ($\chi^2_2=1,173$, $p=0,556$) señalando en ambas, tanto chicos y chicas del GP como del GNP que son ellos mismos quienes toman las decisiones.

Ocio digital

En cuanto a la categoría de actividades de *ocio digital*, cabe destacar que no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las cuatro opciones: *videojuegos* ($\chi^2_2=3,21$, $p=0,200$), *sitios de internet* ($\chi^2_2=3,10$, $p=0,212$), *usos de internet* ($\chi^2_2=3,673$, $p=0,159$) y *redes sociales* ($\chi^2_2=0,285$, $p=0,867$). Así, en las opciones de *sitios de internet* y *usos de internet*, chicos y chicas de ambos grupos señalan que son ellos y ellas las personas que toman estas decisiones en un mayor porcentaje. En el caso de los *videojuegos*, para el GP la decisión mayoritariamente se toma de manera

consensuada, mientras que para el GNP son los propios estudiantes las personas que toman esta decisión. Para *las redes sociales*, y en ambos grupos, el mismo porcentaje de chicas y chicos que han señalado que son ellas y ellos los que toman la decisión, han indicado que la decisión es tomada por sus padres y madres (36,4% en el caso del GP y 37,9% en el caso del GNP).

Actividades educativas

En la categoría de *actividades educativas*, no se encuentran diferencias significativas en ninguna opción. En *actividades extraescolares* ($\chi^2_2=5,183$, $p=0,075$) para el GP son niños y niñas quienes toman la decisión, mientras que para el GNP ésta se toma de manera consensuada. Mientras que la *elección de escuela* ($\chi^2_2=2,360$, $p=0,307$), resulta ser una decisión que suele ser tomada por madres y padres para chicos y chicas de ambos grupos.

Normas de casa

Los resultados del chi cuadrado obtenidos en la categoría de *normas de casa*, no muestran la existencia de diferencias significativas en ninguna de las cuatro opciones: *tareas de casa* ($\chi^2_2=2,547$, $p=0,280$), *hora de acostar* ($\chi^2_2=1,727$, $p=0,422$), *hora de llegada los fines de semana* ($\chi^2_2=0,600$, $p=0,741$) y *normas de casa* ($\chi^2_2=1,545$, $p=0,741$). En todas las opciones, chicos y chicas han señalado en un mayor porcentaje que son sus madres y padres los que toman estas decisiones.

Actividades personales

En la categoría de *actividades de tipo más personal*, no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las dos opciones. Tanto en *la ropa que te pones* ($\chi^2_2=3,320$, $p=0,190$) como en actividades relacionadas *con cuestiones religiosas* ($\chi^2_2=2,786$, $p=0,248$) la decisión es tomada mayoritariamente por estudiantes.

G.1.2 Niveles de autonomía en el hogar.

Para poder analizar de manera específica los distintos niveles de autonomía en la toma de decisiones que tienen lugar dentro del hogar hemos convertido las puntuaciones a una escala de autonomía de 3 puntos, para indicar si las decisiones son tomadas por:

- Madres/padres de forma unilateral: 1 punto
- Madres/padres e hijas/hijos de forma conjunta: 2 puntos
- Hijas e hijos de forma unilateral: 3 puntos

La utilización de esta escala (véase *Figura 68*) nos permite analizar la autonomía como un continuo que va desde las decisiones tomadas unilateralmente por madres y padres, hasta aquellas tomadas por niñas y niños de forma unilateral, teniendo como punto intermedio las decisiones tomadas de forma conjunta (Wray-Lake, Crouter y McHale, 2010).

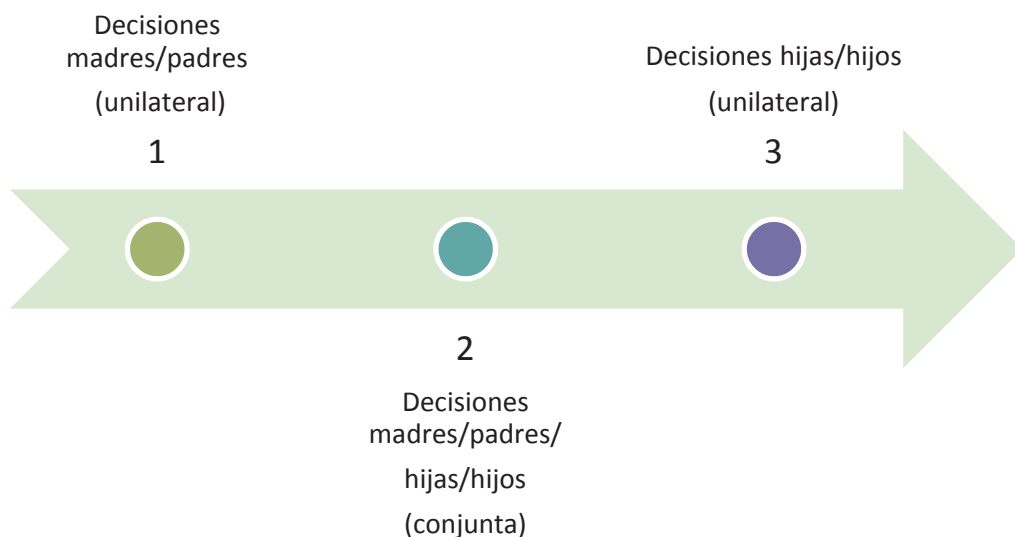


Figura 68. Escala de autonomía infantil: Tipo de decisiones tomadas en el hogar

En la *Figura 69*, podemos ver cómo se distribuye el nivel de autonomía en el hogar en función del curso escolar. En este caso nos parece interesante destacar cómo las cuestiones de ocio digital alcanzan altas cuotas de autonomía para estudiantes de 1º y 2º de ESO. De igual manera, la elección de libros alcanza una puntuación muy alta en prácticamente todos los cursos. En general, se observa cómo las líneas que representan a 1º y 2º de ESO (azul oscuro y verde) se mueven en unos márgenes de autonomía superior al resto. Y esto se muestra con mayor claridad en el caso de las decisiones que son tomadas de forma más autónoma por los adolescentes, que están relacionadas principalmente con el *ocio digital* (*videojuegos, usos y sitios de internet y redes sociales*), en comparación con las que toman niñas y niños de Primaria en este ámbito. Igualmente, podemos observar que todos los grupos obtienen el nivel de autonomía más bajo en aquellas cuestiones relacionadas con las normas a seguir en casa (hora de acostarse, hora de llegada los fines de semana, normas de casa).

Figura 69.
Niveles de autonomía en el hogar

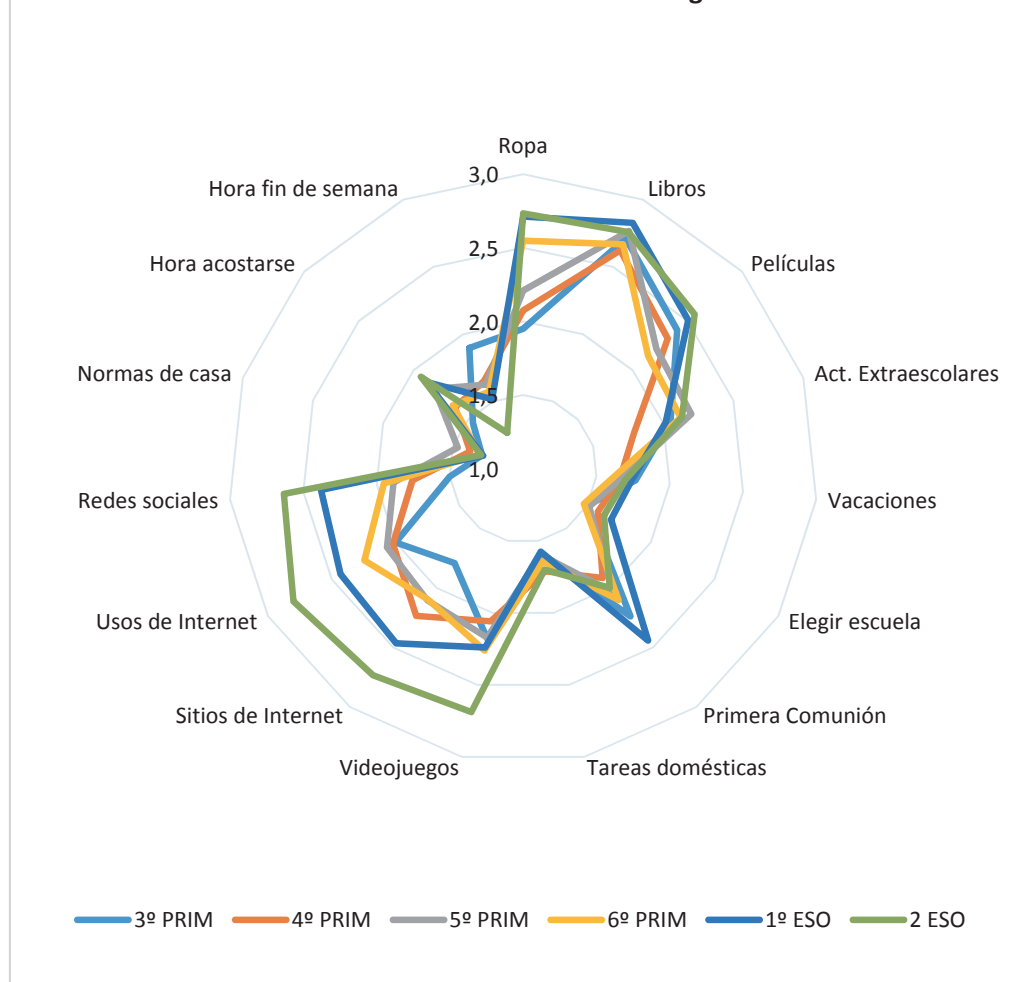


Figura 69. Niveles de autonomía en el hogar por curso escolar

De hecho, si analizamos las puntuaciones medias globales de autonomía obtenidas por chicas y chicos de cada curso escolar podemos apreciar que éstas reflejan cómo se produce un ligero incremento en el nivel de autonomía en función del nivel educativo, aunque en ningún caso se llega a una toma de decisiones de

manera independiente por parte de chicas y chicos y que se correspondería en este caso con una puntuación media de 3. Estos resultados se muestran en la Tabla 29.

Tabla 29

Puntuaciones medias globales de autonomía en el hogar por curso escolar

	3º PRIM	4º PRIM	5º PRIM	6º PRIM	1º ESO	2º ESO
Puntuación media (\bar{X})	1,89	1,89	1,96	1,96	2,11	2,17

Por otra parte, cuando analizamos los datos en función del grupo de participación, en el único ítem donde chicas y chicos señalan que se acercan más a las decisiones autónomas es en la elección de *libros* tanto en el GP ($\bar{X}=2,71$) como para el GNP ($\bar{X}=2,74$). Del lado opuesto se sitúan *las normas*, ya que en ambos grupos la media se sitúa muy cerca del 1, siendo el aspecto menos consensuado ($\bar{X}=1,37$ para GP y $\bar{X}=1,32$ para GNP), tal como se observa en la *Figura 70*.

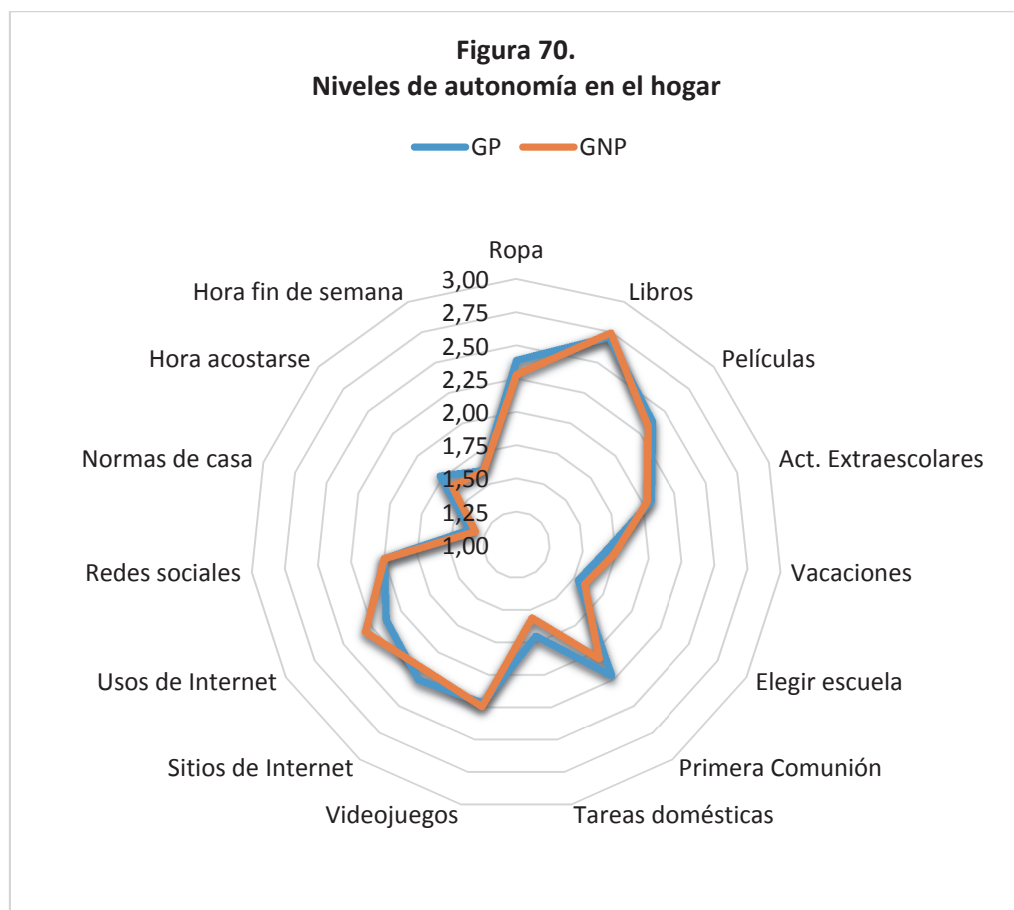


Figura 70. Niveles de autonomía en el hogar por grupo

De hecho, el nivel de autonomía global alcanzado en ambos grupos es muy similar, obteniendo una puntuación media global de autonomía de 2 para GP y de 1,98 para GNP, lo que indica que en general las decisiones son consensuadas en ambos grupos.

G.2 Cumplimiento y respeto de los derechos de participación en la escuela.

En este apartado vamos a analizar los resultados obtenidos cuando preguntamos a las y los estudiantes acerca del cumplimiento específico de los

derechos de participación en la escuela, es decir, cuando les preguntamos específicamente si en su escuela o instituto:

- ✓ *pueden reunirse con estudiantes y profesores para decidir sobre cosas importantes,*
- ✓ *han realizado propuestas, junto a sus compañeras y compañeros para mejorar o cambiar cosas en su centro educativo,*
- ✓ *es posible criticar las decisiones de personas adultas (directora/director, profesores, delegados de clase),*
- ✓ *pueden expresar sus ideas libremente,*
- ✓ *cada estudiante puede practicar su religión,*
- ✓ *tienen información sobre actividades realizadas y decisiones tomadas, y*
- ✓ *aprenden cuáles son sus derechos y cómo reclamarlos*

Cuando analizamos los resultados en función del curso escolar, encontramos los siguientes resultados. Los aspectos donde se han alcanzado porcentajes más altos de acuerdo, para 3º y 4º de Primaria y 1º de ESO es en el hecho de que en su escuela *aprenden sobre sus derechos* (87%, 78% y 74,1% respectivamente), mientras que en 5º y 6º de Primaria y 2º de ESO el aspecto que alcanza mayores porcentajes es el respeto a la *libertad de religión* (80,7%, 90% y 75,9% respectivamente). Por el contrario, resulta interesante destacar cómo en todos los cursos escolares, la posibilidad de *criticar decisiones* alcanza los niveles más bajos acuerdo.

Asimismo, encontramos diferencias significativas en las opciones: *puedo expresar mi opinión libremente* ($\chi^2_5= 11,149$, $p=0,049$) y *aprendo cuáles son mis derechos y cómo reclamarlos* ($\chi^2_5=11,675$; $P=0,040$). En este caso, es en 3º de Primaria donde se encuentra un mayor grado de acuerdo con ambas opciones (80,4% y 87%, respectivamente) en contraste con 2º de ESO (50% y 56,7%, respectivamente). Estos resultados se muestran en la *Figura 71*.

En general, resulta interesante destacar que si bien por una parte encontramos que en todos los cursos existe un nivel de acuerdo relativamente alto para *la libertad*

de expresión en sus escuelas (igual o superior a un 50%), al mismo tiempo se observa que la posibilidad de *criticar decisiones* es la opción que obtiene proporciones de acuerdo más bajas, no llegando a alcanzar en ninguno de los cursos el 41%.

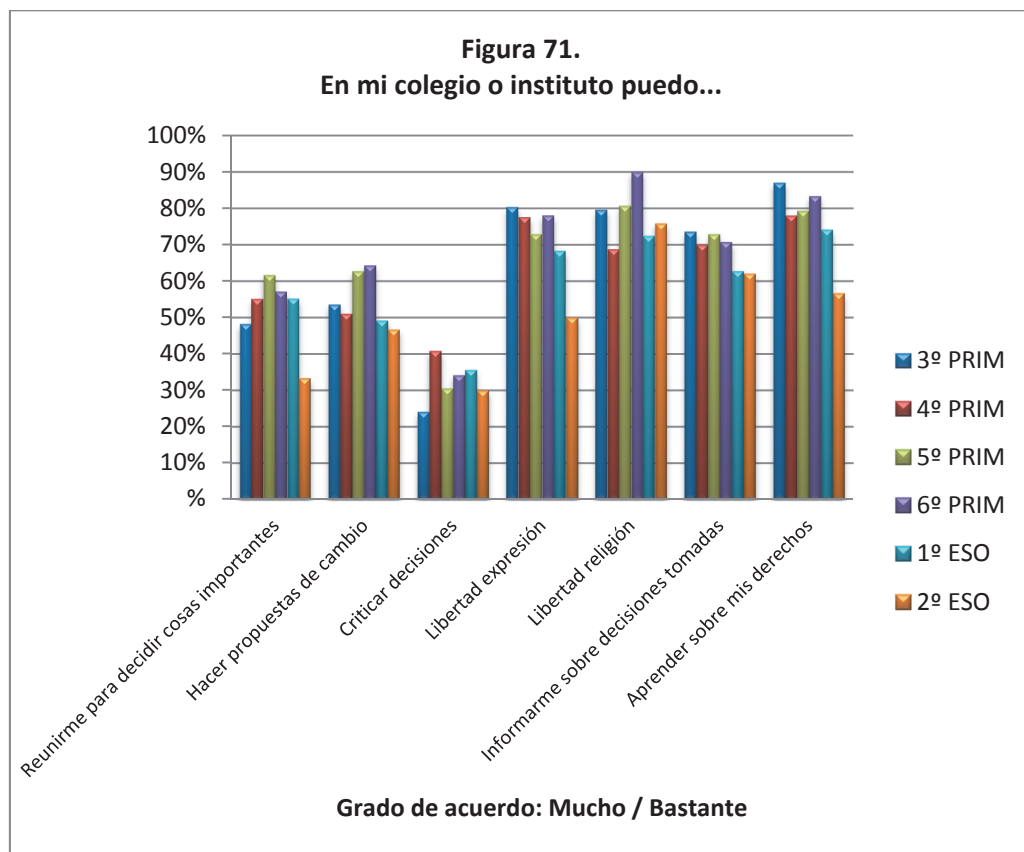


Figura 71. Derechos de participación en la escuela por curso

Cuando analizamos los resultados por grupo de participación, encontramos diferencias significativas en la opción que se refiere a *hacer ropuestas para mejorar o cambiar cosas en el colegio o instituto* ($\chi^2_{1=}$ 5,13, $p=0,023$), alcanzando esta opción un mayor grado de acuerdo entre el GP (61,9%) frente al GNP (48,7%), tal como puede apreciarse en la Figura 72.

Encontramos también diferencias significativas en la opción que hace referencia al hecho de que *cada estudiante puede practicar su religión libremente* ($\chi^2_1=3,97$, $p=0,045$). En este caso, el GNP muestra un nivel de acuerdo mayor (82,3%) que el GP (72,4%).

Destacamos también el hecho de que, al igual que ocurría con el curso escolar, la posibilidad de *criticar decisiones* obtiene los niveles más bajos de acuerdo en ambos grupos.

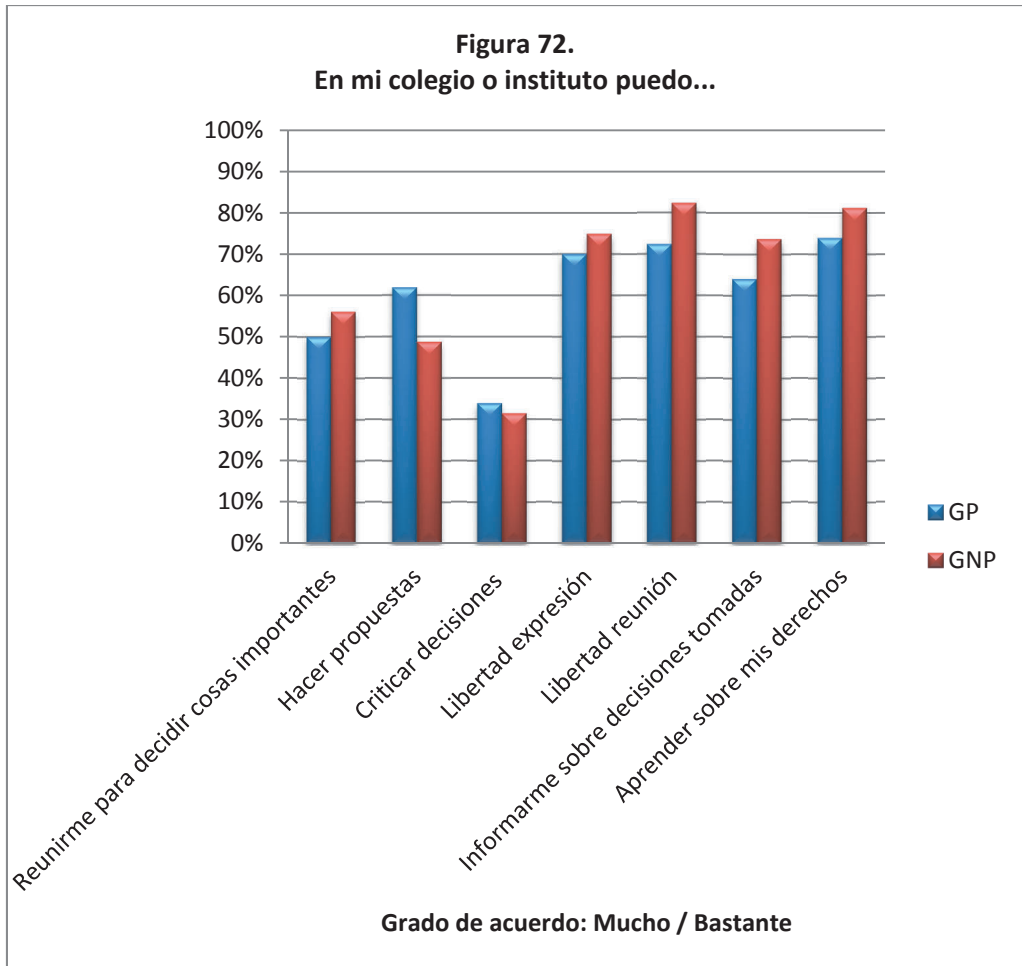


Figura 72. Derechos de participación en la escuela por grupo

G.2.1 Toma de decisiones en la escuela.

Para poder llevar a cabo un análisis de los datos en función de los distintos tipos de decisiones que son tomadas por los distintas personas que conviven dentro de la escuela, hemos agrupado las opciones de respuesta en dos categorías o temas:

- decisiones de aula, y
- decisiones de centro

El objetivo de esta pregunta es conocer en qué medida algunas de las decisiones importantes relacionadas con sus vidas dentro de los contextos escolares son tomadas de forma más autónoma e independiente por las y los estudiantes, si son tomadas solo por sus profesoras y profesores, o si se toman de forma conjunta entre profesoras, profesores y estudiantes (véase Tabla 30).

Tabla 30

Tipos de decisiones tomadas en la escuela

CATEGORIAS	OPCIONES
DECISIONES DE AULA	Las excursiones que hacen
	El viaje de fin de curso
	Los temas a trabajar en clase
	La forma de trabajar en clase (en grupo, individualmente, por parejas...)
	Las normas del aula
	La delegada y el delegado de clase
	Cómo resolver los problemas que tenéis con vuestros compañeros y compañeras
	La colocación de la clase
	La decoración del aula
DECISIONES DE CENTRO	Las actividades extraescolares del colegio
	Las normas del colegio
	Cómo resolver los problemas que surgen con los profesores
	Los columpios y juegos que se instalan en el patio
	Los juegos que jugáis en el recreo
	Los horarios de las asignaturas
	La decoración de la escuela

Los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas en las siguientes categorías y opciones.

Análisis de la toma de decisiones en la escuela por curso

Decisiones en el aula

En la categoría de decisiones relacionadas con el aula se encuentran diferencias significativas en las opciones: los temas a trabajar en clase ($\chi^2_{10}=21,056$, $p=0,021$), el/la delegado/a de clase ($\chi^2_{10}=22,697$, $p=0,012$) y cómo resolver los problemas que tenéis con vuestros compañeros ($\chi^2_{10}=23,241$, $p=0,010$).

En los temas a trabajar en clase podemos observar que una mayor proporción de estudiantes de cualquier curso señala que la decisión es tomada por el profesorado, si bien destaca que para el alumnado de 3º y 4º como segunda opción, la decisión es consensuada entre docentes y alumnos/as en una proporción mayor que para el resto de grupos (ver Figura 73).

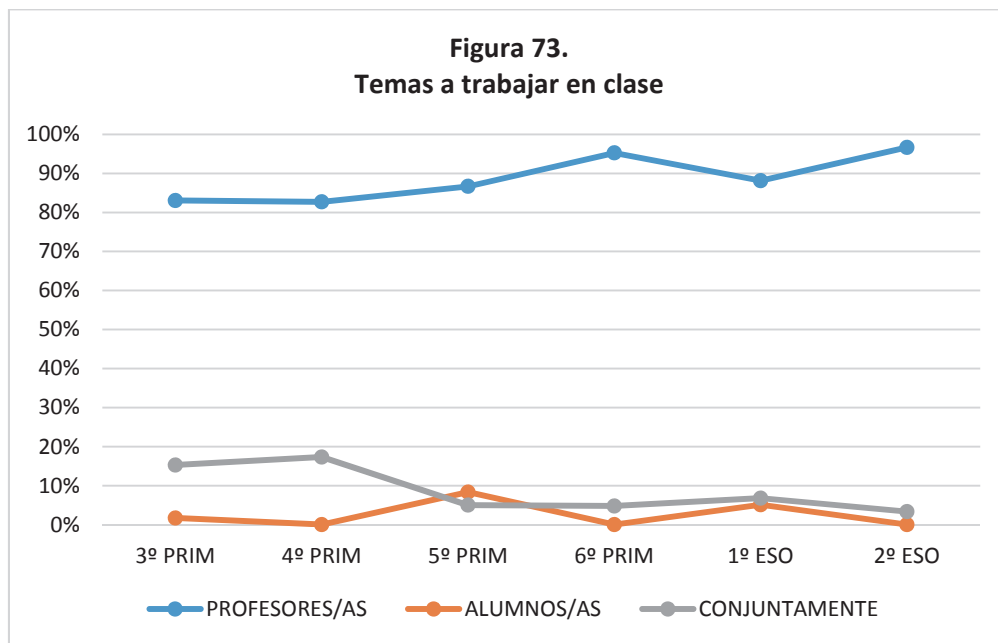


Figura 73. Temas a trabajar en clase: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.

En lo que respecta al *delegado/a*, los datos obtenidos muestran que, con excepción de 4º de Primaria, una proporción mayor de estudiantes de 3º, 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO piensan que esta es una decisión que es tomada en mayor medida por las y los estudiantes (47,2%, 47,4%, 58,5%, 68,4%, 55,2% respectivamente). Por su parte, una proporción mayor de estudiantes de 4º de Primaria considera que esta decisión suele ser tomada por el profesorado (35,4%) (Ver Figura 74).

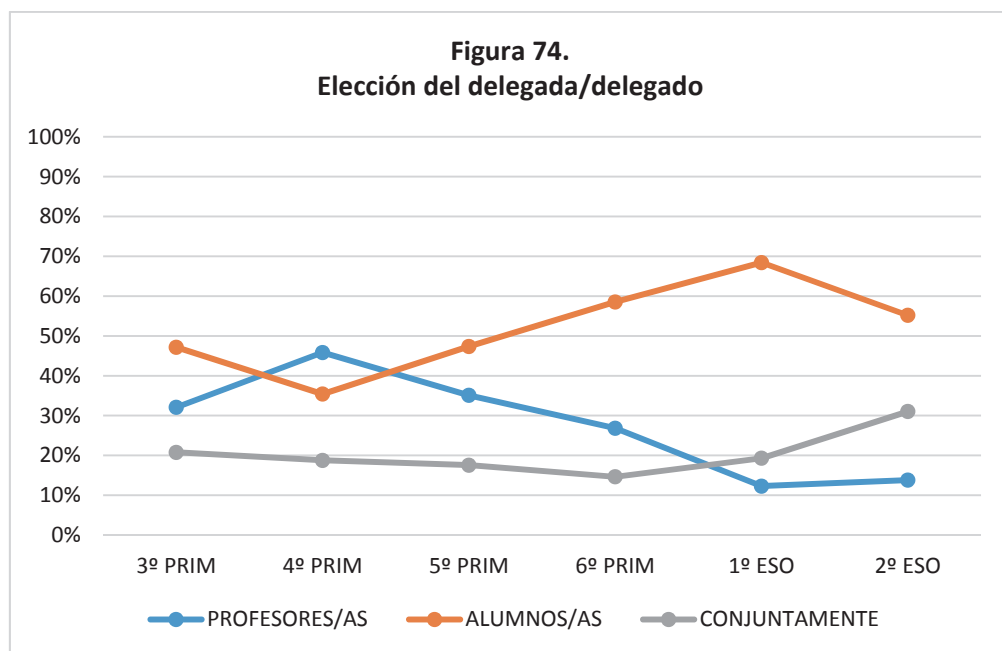


Figura 74. Elección de delegada o delegado de clase: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso

En cuanto a la opción de *cómo se resuelven los problemas que se tienen con las compañeras y compañeros*, en la Figura 75 podemos observar que una proporción mayor de estudiantes de 3º y 4º de Primaria piensan que esta es una decisión que es tomada en mayor medida por el profesorado (48,4% y 37,7% respectivamente), en contraste con los y las estudiantes de 1º y 2º de ESO que señalan en una proporción mayor que dicha decisión se toma de forma conjunta entre estudiantes

y profesorado (47,5% y 43,3%, respectivamente). Por su parte, el grupo de 5º de Primaria considera en la misma proporción que esta decisión es tomada únicamente por el profesorado (32,3%) y por estudiantes (32,3%). Mientras que el grupo de 6º de Primaria señala en la misma proporción que los problemas con las compañeras y compañeros se resuelven de forma conjunta (34,9%) y por el profesorado (34,9%).

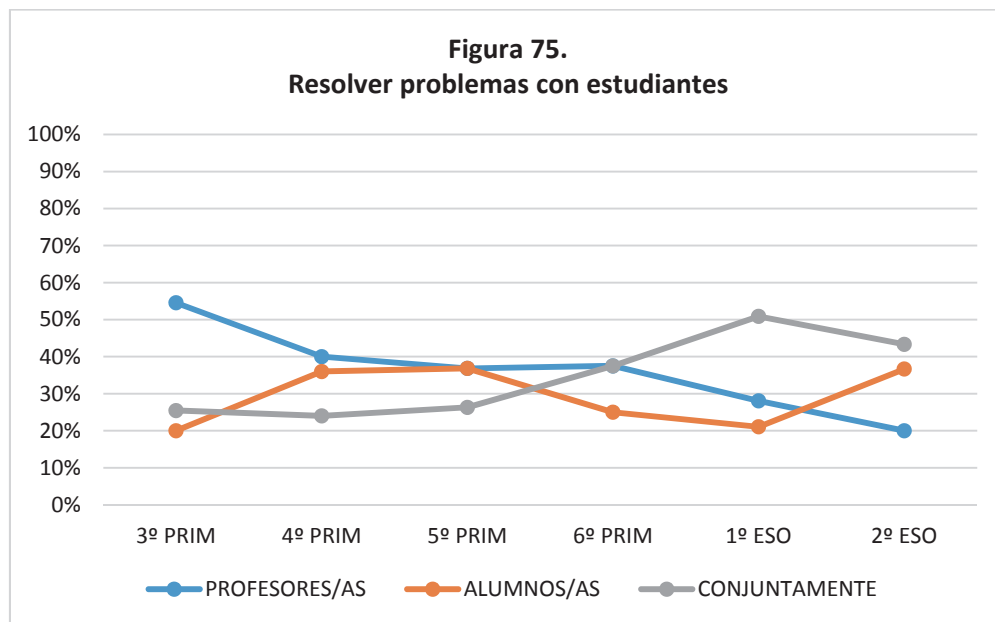


Figura 75. Resolución de problemas con estudiantes: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.

En el resto de opciones de esta categoría no se encuentran diferencias significativas desatacando que en todas ellas, es el profesorado el que toma mayoritariamente las decisiones, a excepción de *la decoración del aula* en 1º y 2º ESO ya que en este caso indican que son las y los estudiantes las personas que toman esta decisión. En la *Figura 76* hemos reflejado las decisiones que son tomadas por el profesorado en cada una de las opciones en las que no hemos encontrado diferencias significativas.

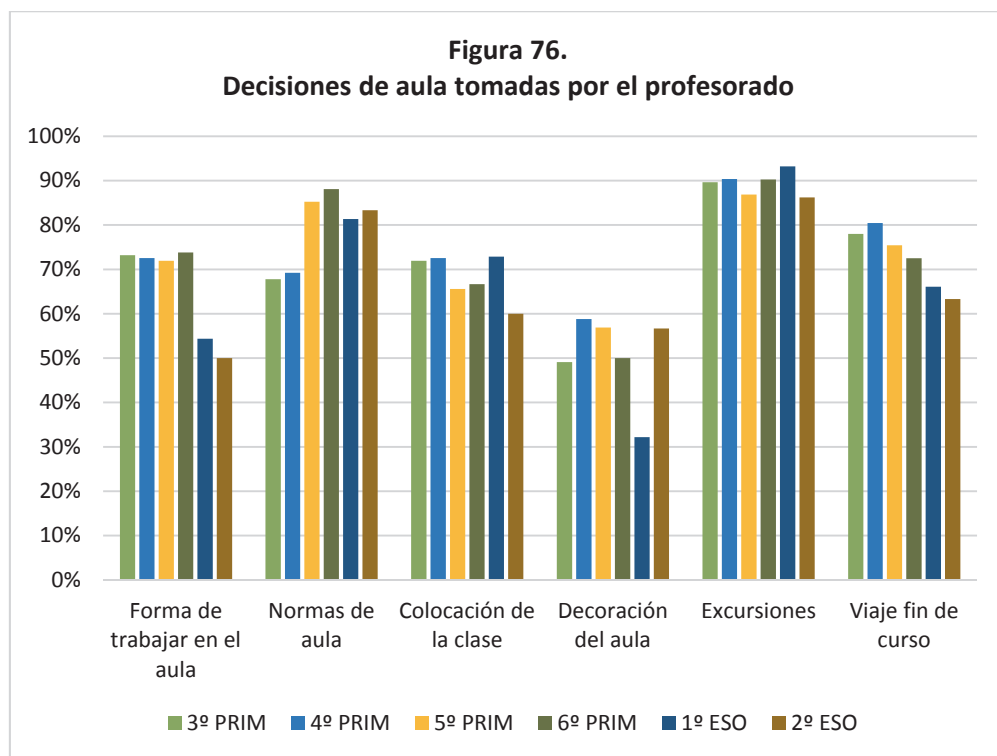


Figura 76. Decisiones de aula tomadas por el profesorado por curso escolar

Decisiones del centro educativo

En la segunda de las categorías, *decisiones relacionadas con el centro*, únicamente encontramos diferencias significativas en la opción *cómo resolver los problemas que surgen con profesores y profesoras* ($\chi^2_{10}=22,453$, $p=0,013$). En la *Figura 77* podemos observar que una proporción mayor de estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria piensan que esta es una decisión que es tomada en mayor medida por el profesorado (51,9%, 58%, 59,6%, 61,9%, respectivamente), en contraste con 1º y 2º de ESO que señalan en una proporción mayor que dicha decisión se toma de forma conjunta entre estudiantes y profesorado (31% y 34,5% respectivamente), encontrándose las diferencias entre 6º de Primaria, frente a 1º de ESO.

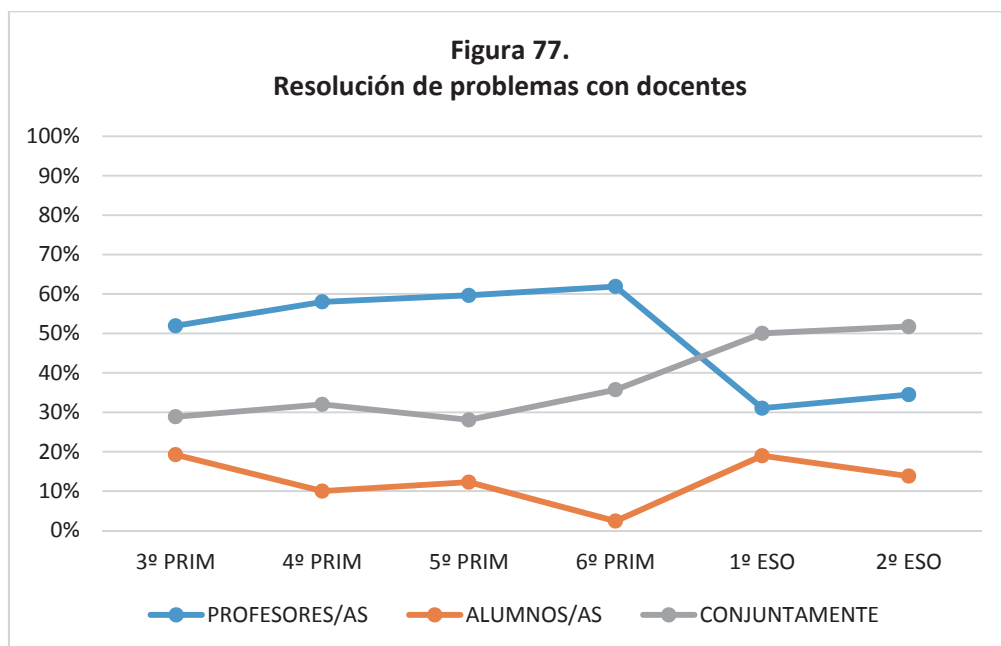


Figura 77. Resolución de problemas con docentes: Personas implicadas en la toma de decisiones por curso.

En el resto de opciones que forman parte de esta categoría no se encuentran diferencias significativas destacando que:

- En las opciones de *actividades extraescolares, normas de la escuela, los columpios que se instalan, el horario de las asignaturas y la decoración del centro*, todos los grupos han señalado que en un mayor porcentaje es el profesorado el que toma dichas decisiones.
- En la opción *los juegos a los que jugáis en el recreo*, chicos y chicas de todos los cursos señalan que son ellos y ellas quienes toman esta decisión en un porcentaje superior al 75% en cualquier caso.

Estos resultados se muestran en la *Figura 78*.

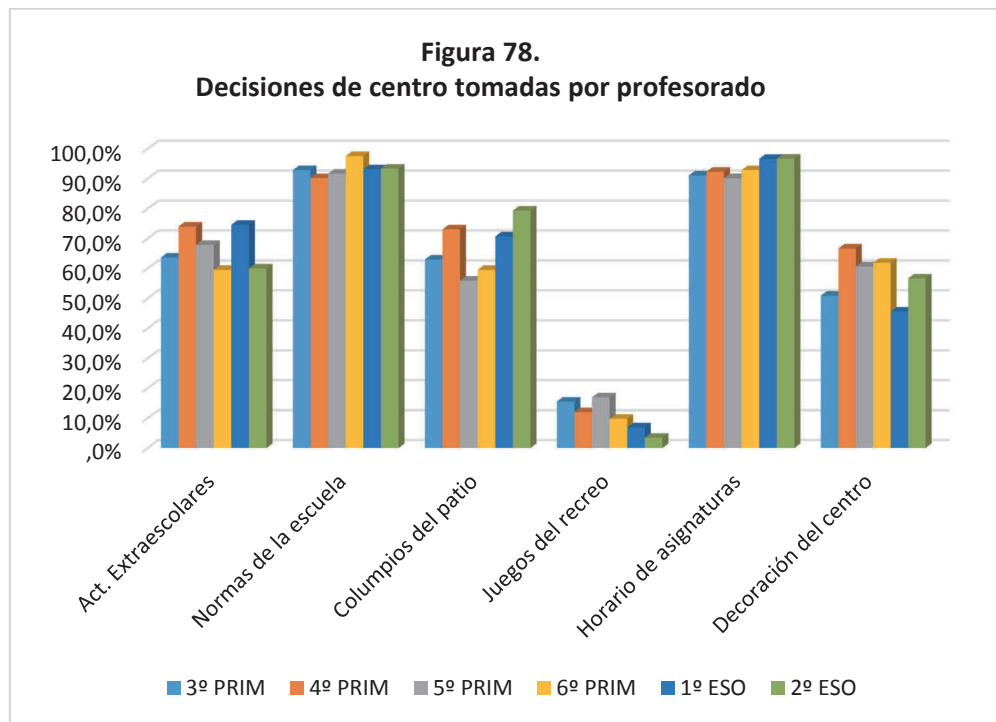


Figura 78. Decisiones de centro tomadas por el profesorado por curso escolar

De manera global, los resultados obtenidos muestran que la mayor parte de las decisiones que se producen dentro del contexto escolar tanto a nivel de aula como a nivel de centro suelen ser tomadas en una mayor proporción por el profesorado. Podemos resaltar dos excepciones: los *juegos del recreo* y la *elección del delegada/delegado*, donde los y las estudiantes han señalado que son ellos y ellas quienes toman estas decisiones en un mayor porcentaje.

En los últimos cursos, es decir, en 1º y 2º ESO, parece haber un nivel mayor de decisión en asuntos como la *resolución de problemas con compañeros o profesorado* o la *colocación y decoración del aula*.

Análisis de la toma de decisiones en la escuela por grupo de participación.

Cuando analizamos las respuestas obtenidas en función del grupo de participación, encontramos los siguientes resultados.

Decisiones de aula

En la categoría de *decisiones de aula* encontramos diferencias significativas en la opción *las excursiones que hacen* ($\chi^2_2=7,163$, $p=0,028$) donde un 94% del GNP ha señalado que esta decisión es tomada por profesores, frente a un 85% del GP (véase *Figura 79*).

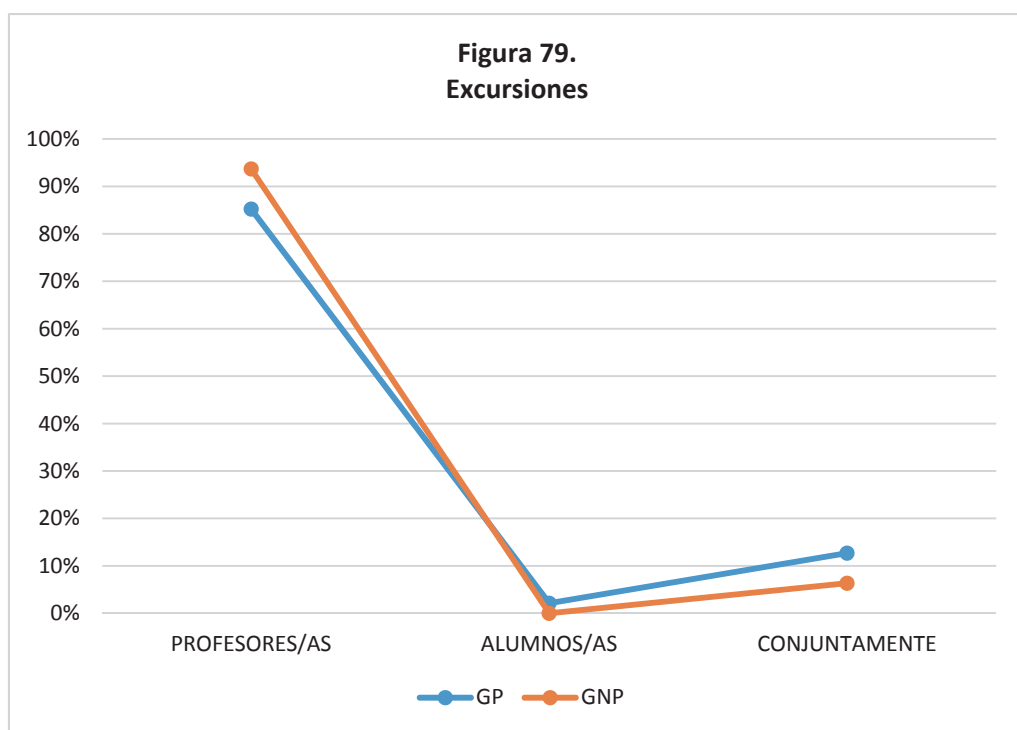


Figura 79. Las excursiones que se hacen: Personas implicadas en la toma de decisiones por grupo.

En las opciones de *temas a trabajar, normas de aula, colocación de la clase, forma de trabajar, decoración del aula y viaje de fin de curso*, chicas y chicos de ambos

grupos consideran que es el profesorado quienes toman mayoritariamente las decisiones en una proporción bastante alta, tal como se muestra en la *Figura 80*.

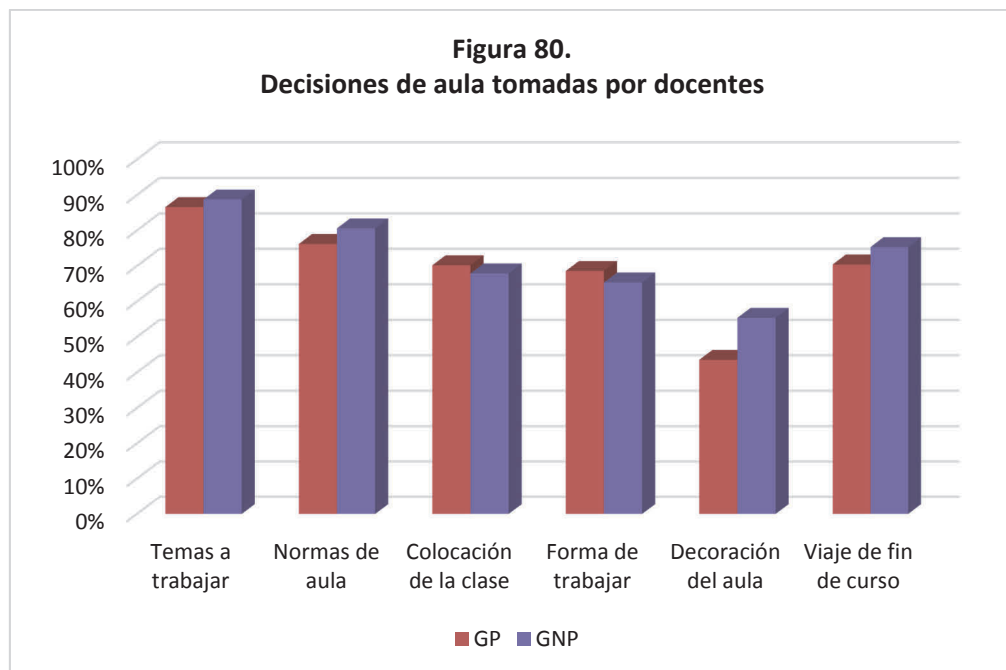


Figura 80. Decisiones de aula tomadas por docentes en función del grupo

En la opción de *la elección del delegado/delegada* tanto para el GP (47,8%) como para el GNP (55,6%) son las y los estudiantes quienes lo eligen y por último, en la opción de *cómo resolver los problemas que surgen con otros estudiantes* para el GP es el profesorado el que toma la decisión (en un 41,2%), mientras que para el GNP la decisión es tomada de manera conjunta entre docentes y estudiantes (en un 37,3%).

Decisiones del centro

En la categoría de *decisiones de centro* por grupo, no hemos encontrado diferencias significativas en ninguna de las opciones que conforman este bloque.

En la opción *los juegos a los que jugáis en el recreo* el alumnado del GP (82,5%) y del GNP (79,1%) han señalado que son ellos y ellas quienes toman esta decisión.

En el resto de opciones: *normas de la escuela, horarios de asignaturas, los columpios del patio, la decoración del centro, las actividades extraescolares y cómo resolver problemas con profesores*, son los docentes quienes toman las decisiones en un mayor porcentaje, tal como podemos observar en la *Figura 81*.

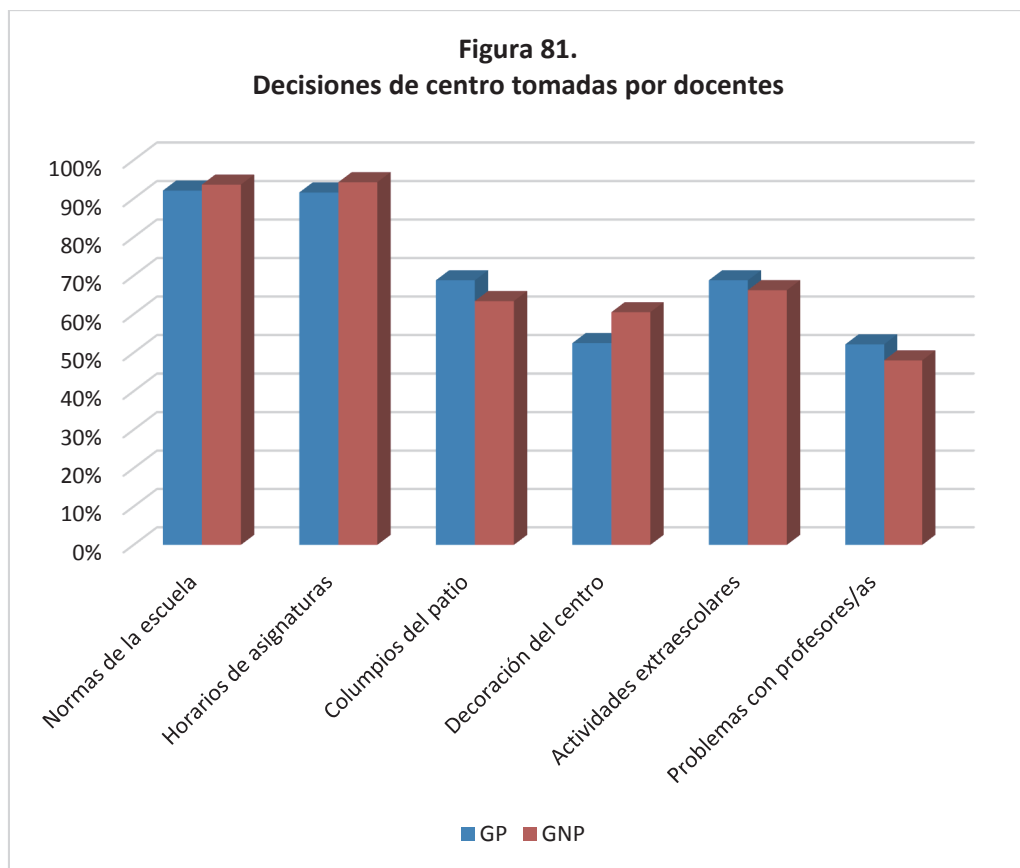


Figura 81. Decisiones de centro tomadas por docentes por grupo

En términos generales, los datos muestran cómo los dos grupos, GP y GNP, consideran que la gran mayoría de las decisiones dentro del ámbito escolar son tomadas fundamentalmente por docentes. Mientras que las y los estudiantes sólo participan en la toman decisiones relacionadas básicamente con la *elección del delegada/delegado* y *los juegos a los que juegan en la hora del recreo*.

G.2.2 Niveles de autonomía en la escuela.

Al igual que hicimos para las decisiones que se toman en el hogar, en este apartado analizaremos el nivel de autonomía en la toma de decisiones del alumnado en los centros educativos. Para ello, hemos convertido las puntuaciones a una escala de autonomía de 3 puntos, para indicar las decisiones hechas por:

- Docentes de forma unilateral: 1 punto
- Docentes y alumnado de forma conjunta: 2 puntos
- Alumnado de forma unilateral: 3 puntos

La escala con los distintos niveles se presenta en la *Figura 82*.

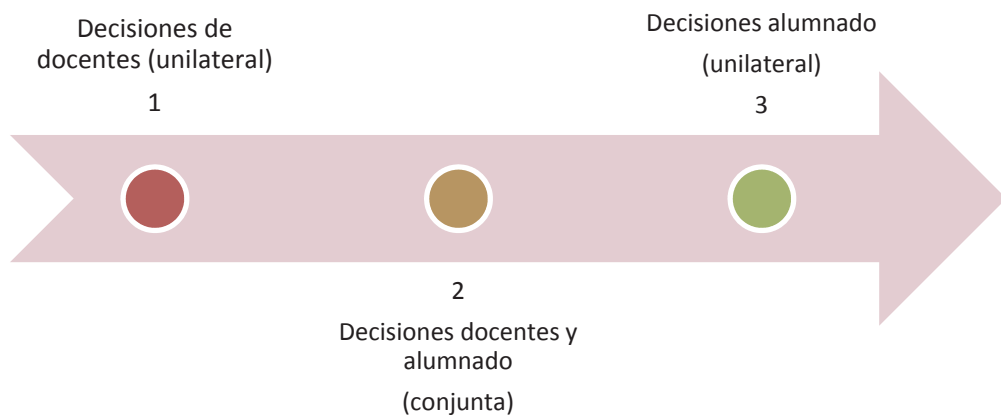


Figura 82. Escala de autonomía infantil: Tipo de decisiones tomadas en los centros educativos

En la *Figura 83*, podemos ver cómo independientemente del curso escolar, la mayoría de las decisiones son tomadas por el profesorado de manera unilateral, a excepción de los *juegos del recreo* y la *delegada/delegado de clase*.

Figura 83.
Niveles de autonomía escolar

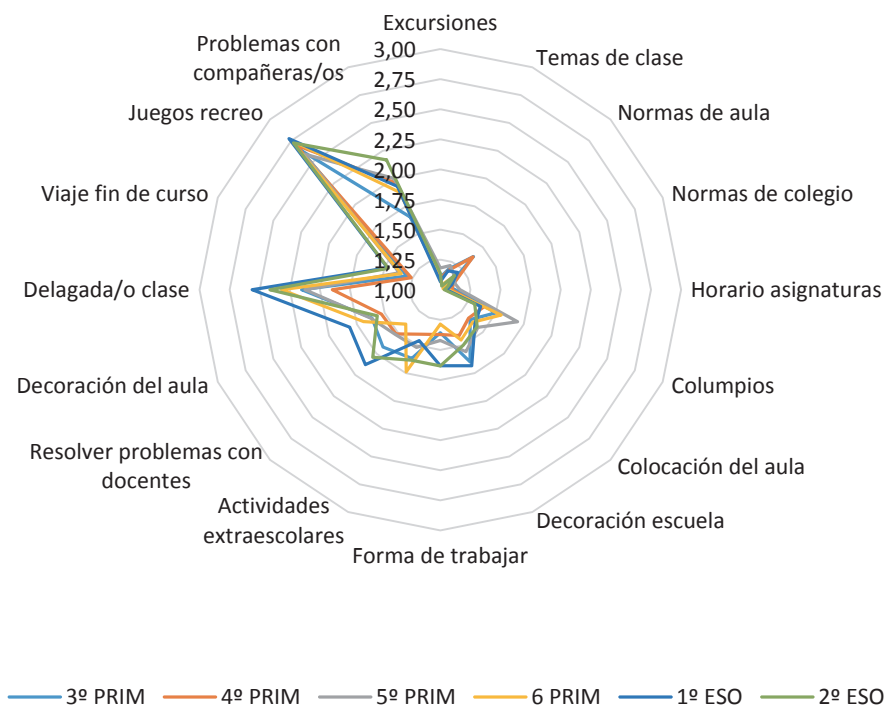


Figura 83. Niveles de autonomía escolar por curso

De hecho, en la Tabla 31, podemos apreciar cómo la puntuación media global de autonomía escolar no aumenta de manera progresiva con el curso escolar, no llegando a alcanzar en ningún caso una puntuación media de más de 2, lo que indica que la práctica totalidad de las decisiones son tomadas por el profesorado acercándose en algunas ocasiones al consenso.

Tabla 31

Puntuación media global de autonomía escolar por curso

	3º PRIM	4º PRIM	5º PRIM	6 PRIM	1º ESO	2º ESO
Puntuación media (\bar{X})	1,52	1,48	1,55	1,51	1,60	1,57

Resultados similares obtenemos al hacer el análisis por grupo. En la *Figura 84* podemos ver que, independientemente del grupo de participación, las puntuaciones obtenidas se mueven entre los valores de 1 (decisiones tomadas por docentes de manera unilateral) y 2 (decisiones compartidas entre docentes y alumnado), a excepción de los *juegos del recreo* y *la elección de delegada/delegado* que alcanzan medias más cercanas a un valor de 3 (decisiones tomadas por el alumnado de manera independiente).

De hecho, para ambos grupos, la puntuación media alcanzada es muy similar siendo $\bar{X}=1,55$ para el GP y $\bar{X}=1,53$ para el GNP.

Figura 84.
Niveles de autonomía escolar

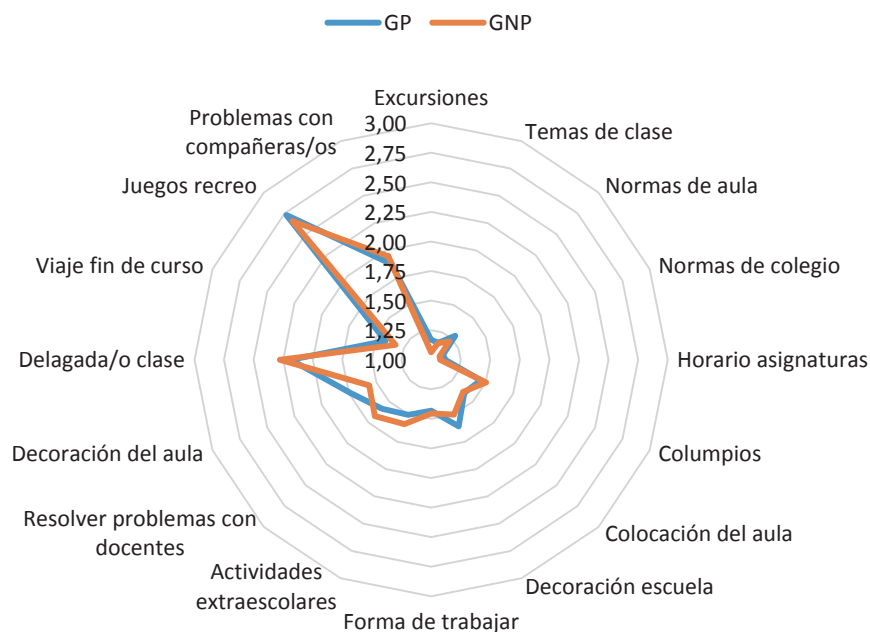


Figura 84. Niveles de autonomía escolar por grupo

G.3 Cumplimiento y respeto de los derechos de participación en la ciudad

En cuanto al respeto por los derechos de participación en la ciudad (véase *Figura 85*), si analizamos las respuestas dadas por chicos y chicas, encontramos que por curso escolar, no hay diferencias significativas en ninguna de las opciones:

- *Me he reunido con otros chicos y chicas para hablar sobre cosas que pueden mejorarse o cambiarse en Rivas y hacer propuestas ($\chi^2_5=10,101$, $p=0,072$).*
- *Es posible criticar las decisiones tomadas por las autoridades (alcalde, policía, etc.) ($\chi^2_5=10,159$, $p=0,071$).*
- *El alcalde, presidente de la Comunidad Autónoma y/o los concejales, son los que toman las decisiones sobre la ciudad o la comunidad, sin escuchar las opiniones de los ciudadanos ($\chi^2_5=3,311$, $p=0,652$).*
- *Tengo toda la información que necesito sobre las distintas actividades que hay ($\chi^2_5=4,236$, $p=0,516$).*
- *Puedo practicar mi religión y mis amigos, la suya ($\chi^2_5=6,658$, $p=0,247$).*
- *Puedo dar mi opinión sobre las actividades y servicios culturales que hay ($\chi^2_5=7,151$, $p=0,210$).*
- *Puedo decir lo que pienso ($\chi^2_5=3,648$, $p=0,601$).*
- *Aprendo cuáles son mis derechos y dónde y cuándo reclamarlos ($\chi^2_5=0,827$, $p=0,975$).*

En términos generales, nos gustaría resaltar que en todos los curso a excepción de 1º de ESO, la opción que ha alcanzado mayor grado de acuerdo ha sido *puedo practicar mi religión y mis amigos y amigas la suya*. Por su parte, para 1º de ESO el mayor grado de acuerdo se ha alcanzado en la opción *puedo decir lo que pienso*.

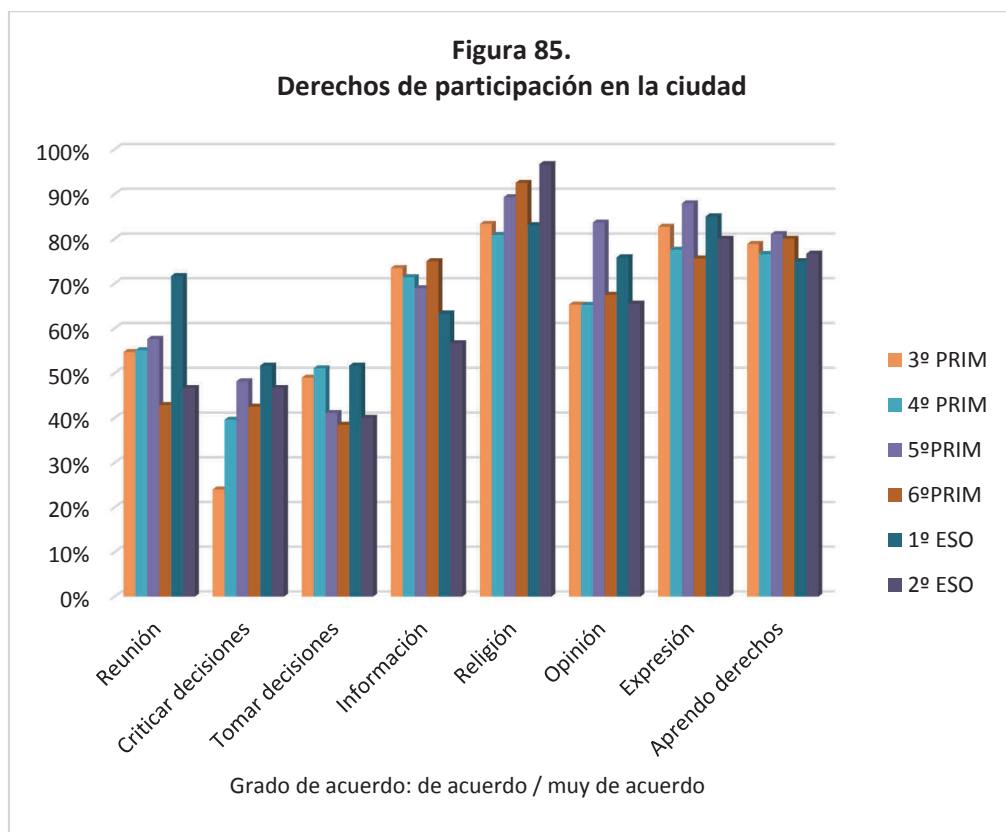


Figura 85. Derechos de participación en la ciudad por curso

Por grupo de participación, encontramos diferencias significativas en las opciones:

- *Me he reunido con otros chicos y chicas para hablar sobre cosas que pueden mejorarse o cambiarse en Rivas y hacer propuestas ($\chi^2_1=75,672$, $p=0,000$)*
- *Puedo dar mi opinión sobre las actividades y servicios culturales que hay ($\chi^2_1=6,822$, $p=0,009$)*
- *Puedo decir lo que pienso ($\chi^2_1=7,683$, $p=0,006$)*

En todas ellas, el GP tiene una visión más positiva del cumplimiento de sus derechos en la ciudad, ya que han alcanzado un mayor grado de acuerdo en las 3 opciones.

En el resto, no se encuentran diferencias significativas, habiendo obtenido los siguientes resultados:

- ❖ *Es posible criticar las decisiones tomadas por las autoridades (alcalde, policía, etc.)* ($\chi^2_1=1,639$, $p=0,2000$).
- ❖ *El alcalde, presidente de la Comunidad Autónoma y/o los concejales, son los que toman las decisiones sobre la ciudad o la comunidad, sin escuchar las opiniones de los ciudadanos* ($\chi^2_1=1,470$, $p=0,225$).
- ❖ *Tengo toda la información que necesito sobre las distintas actividades que hay* ($\chi^2_1=1,726$, $p=0,189$).
- ❖ *Puedo practicar mi religión y mis amigos, la suya* ($\chi^2_1=2,467$, $p=0,116$).
- ❖ *Aprendo cuáles son mis derechos y dónde y cuándo reclamarlos* ($\chi^2_1=0,394$, $p=0,530$).

De un lado, nos gustaría resaltar que en cuanto a las posibilidades de *criticar decisiones, libertad de religión* o *aprender sobre los derechos*, el GP ha alcanzado mayor porcentaje de acuerdo que el GNP. De otro, el GP está menos de acuerdo que el GNP con que *las autoridades tomen decisiones sin consultar a la ciudadanía* o que *se tenga toda la información sobre las actividades en la ciudad* (véase Figura 86).

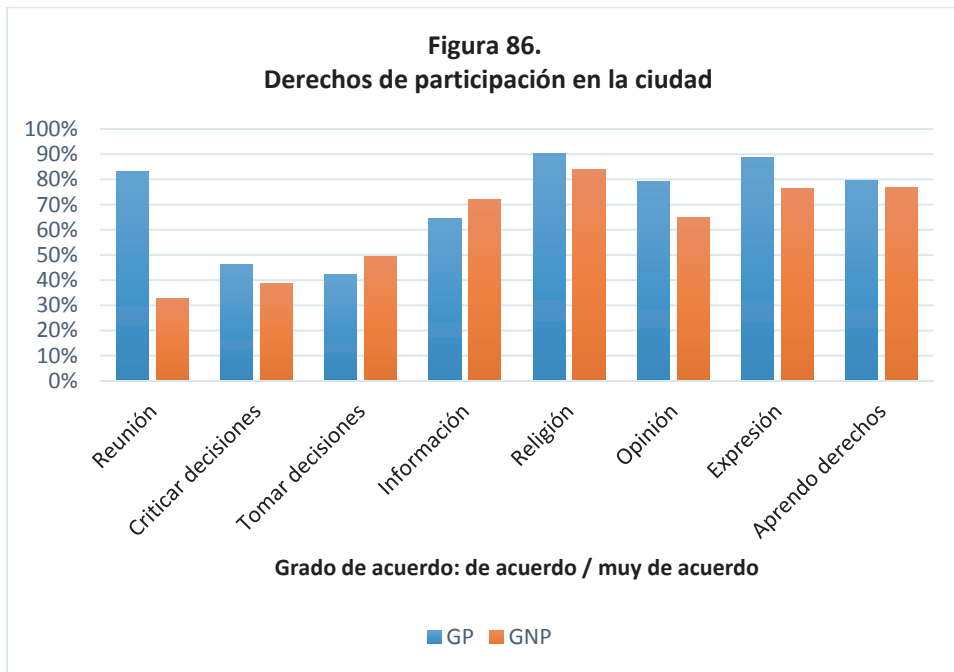


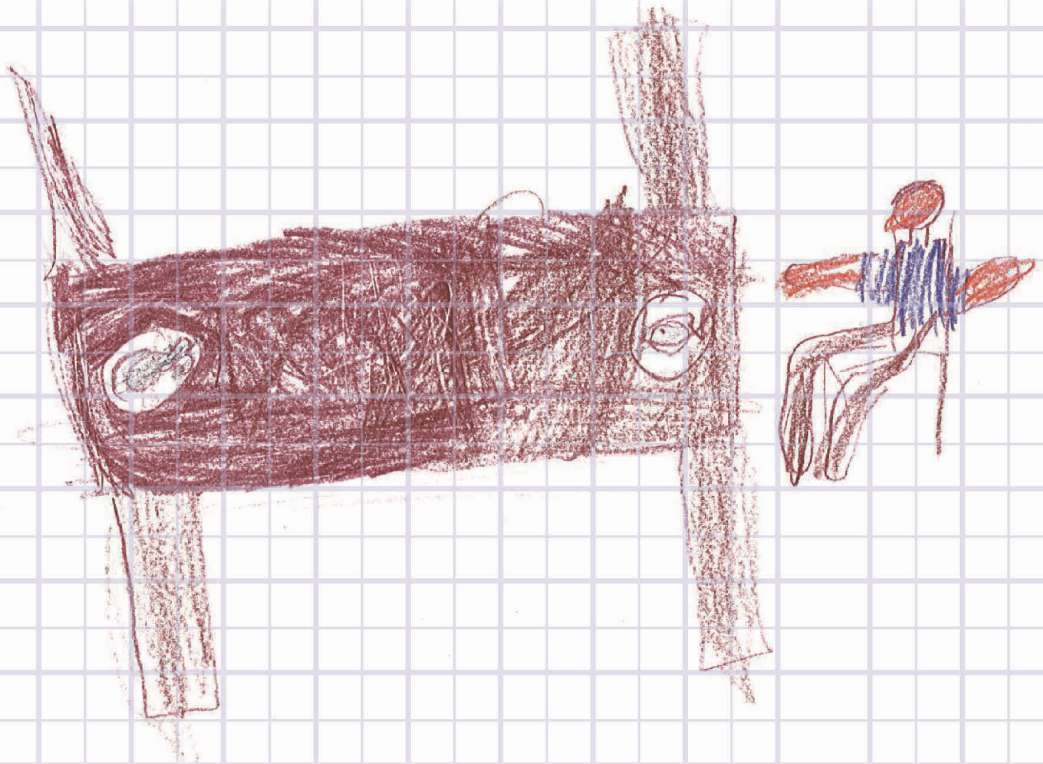
Figura 86. Derechos de participación en la ciudad por grupo

En general, podemos ver cómo el cumplimiento de los derechos en la ciudad es mejor valorado por el GP que por el GNP, a excepción de la disponibilidad de información sobre actividades.

A lo largo del presente capítulo hemos analizado las representaciones que tienen sobre los derechos de la infancia tanto estudiantes de distintos niveles educativos, como chicos y chicas con y sin experiencia en estructuras de participación infantil y juvenil. Dedicaremos el siguiente capítulo a analizar la visión que de niñas y niños tienen madres y padres, así como la influencia que su propia participación o la de sus hijos e hijas, pueda estar teniendo en su representación sobre la participación infantil, la autonomía y toma de decisiones por parte de niños y niñas, y el conocimiento general que tengan sobre los derechos de la infancia.

Capítulo 4

Estudio 2. Infancia, derechos y participación: una mirada desde las representaciones de madres y padres



Introducción

Las familias, tal como vimos en el Capítulo 1, son un componente fundamental a la hora de desarrollar la participación infantil. Más allá de que muchas veces sean madres y padres las personas que animan o *apuntan* a sus hijas e hijos a participar en distintos espacios y contextos, tanto el estilo educativo de la familia, como el concepto que se tenga de lo que significa ser una niña o un niño pueden llegar a tener una influencia importante en el desarrollo de la autonomía y en el ejercicio de los derechos de la infancia. Igualmente, el contexto social (familiar, escolar, comunidad, etc.) en los que niñas y niños están inmersos, así como el tipo de derechos sujetos a consideración son importantes variables cuando investigamos sobre las representaciones que se tienen acerca de los derechos de la infancia (Cherney, 2010).

En nuestra opinión, comprender cuál es la visión que tienen madres y padres sobre la infancia y sobre los derechos de sus hijas e hijos y su participación en distintos contextos resulta de gran relevancia por varias razones.

En primer lugar, conocer la representación que tienen madres y padres sobre la infancia es importante si tenemos en cuenta que esta concepción ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, al igual que ha pasado con la preocupación de las sociedades por los derechos de la infancia y con las responsabilidades de aquellas personas e instituciones encargadas de su cuidado y desarrollo para asegurar que sus derechos sean realmente cumplidos.

En segundo lugar, analizar la representación que se tiene sobre los derechos de la infancia resulta crucial para el reconocimiento, implementación y cumplimiento de los derechos enumerados en la Convención (CDN), debido a que son fundamentalmente las personas adultas, y especialmente madres, padres, tutores legales y educadores/as, las encargadas de asegurar que estos derechos se cumplan.

Asimismo, la perspectiva que tienen madres y padres es importante porque ellas y ellos suelen encontrarse en una posición de mayor poder que niñas y niños para asegurar que se cumplan o se restrinjan los derechos de la infancia (Cherney, Greteman, y Travers, 2008; Day et al., 2006; Ruck, Peterson-Badali y Day, 2002). De hecho, puede decirse que a menudo cuando niños y niñas experimentan una considerable dependencia económica, física y psicológica de sus madres y padres, esto puede llevarles a pensar que a los derechos se accede a través de sus padres y madres o figuras de autoridad en vez de hacerse directamente (Cherney, Greteman, y Travers, 2008). Por su parte, muchas veces madres y padres tienen que encontrar un equilibrio entre proteger a sus hijas e hijos, centrándose en promover los derechos de crianza, y desarrollar su autonomía, promoviendo los derechos de autodeterminación, o su sentido de agencia.

En cuarto lugar, otra de las razones para llevar a cabo este segundo estudio es que nos permite analizar en profundidad las representaciones que tienen las madres y padres de aquellas niñas y niños que han participado en el Estudio 1 de esta tesis, en relación a su concepción sobre la infancia, sus derechos y participación en distintos ámbitos. Y esto nos puede ayudar a tener una visión más amplia sobre los contextos psicosociales específicos en los que niños y niñas adquieren sus concepciones acerca de sus derechos, al mismo tiempo que sobre los contextos específicos en los que ejercen sus derechos en sus propias vidas. Al mismo tiempo que nos puede permitir comparar y contrastar la perspectiva que tienen madres y padres frente a la visión que tienen sus hijas e hijos sobre estos temas (Casas et al., 2006).

Por todo ello, consideramos de gran importancia estudiar las representaciones que tienen las madres y los padres sobre la infancia, sus derechos y participación en distintos contextos.

Objetivos y Método

Objetivos

Con el presente estudio nos planteamos los siguientes objetivos:

1. En primer lugar, conocer el concepto de infancia que tienen las familias. Este es un aspecto fundamental a la hora de promover y desarrollar los derechos de niñas y niños, ya que las representaciones que tengamos de sus capacidades, de lo que son capaces de hacer en el presente, y no sólo a lo largo de su desarrollo, tendrán una influencia importante en el desarrollo de su autonomía y en el ejercicio de sus derechos. Es decir, nos interesa saber en qué medida niñas y niños son considerados autónomos como agentes sociales, en contra de la visión tradicional que les considera como “*adultos en espera*” o como “*ciudadanas y ciudadanos del futuro*” y no del presente. La tendencia de ver a niños y niñas únicamente como lo que pueden llegar a ser, en vez de lo que son, muchas veces se ve reforzada por una visión que los considera como seres inmaduros, vulnerables y necesitados de protección, sin posibilidades reales de llegar a tener un papel activo en las decisiones que afectan a sus vidas.
2. En segundo lugar, nos interesa explorar cuáles son las expectativas evolutivas que tienen madres y padres sobre el desarrollo de la autonomía de sus hijas e hijos a través de la presentación de una serie de situaciones y actividades que implican la toma de decisiones en distintos contextos (escuela, familia, comunidad). Específicamente

nos interesa conocer cuáles son las expectativas que tienen en cuanto a la edad en que niñas, niños y adolescentes son capaces de realizar ciertas actividades y tareas. Conocer estas expectativas evolutivas es importante por varias razones (Dekovic, Noom y Meuss, 1997). La primera de ellas, dichas expectativas pueden revelar de forma significativa las teorías que tienen madres y padres sobre la infancia y la adolescencia, al igual que pueden proporcionar información interesante respecto a cómo ven las familias el desarrollo y comportamiento de niñas y niños de distintas edades en términos de autonomía y cuando los consideran como agentes sociales de sus propias vidas. La segunda razón está relacionada con el hecho de que estas expectativas evolutivas reflejan los valores que son considerados importantes dentro de un contexto sociocultural. Y la tercera razón hace referencia a que es posible que dichas expectativas funcionen como una base sobre la que madres y padres evalúan y responden al comportamiento infantil y adolescente.

3. En tercer lugar, nuestro objetivo es explorar y conocer cuáles son las representaciones que tienen madres y padres sobre los derechos, y más específicamente sobre los derechos de la infancia. En este caso, no sólo nos interesa saber cuáles son los derechos que nombran de forma espontánea, sino que también queremos analizar otras cuestiones tales como el conocimiento que tienen sobre la titularidad de los derechos, el grado en que distintas instituciones y organizaciones promueven los derechos de la infancia y los distintos sitios o contextos en los que se trata este tema.
4. En cuarto lugar, nos interesa conocer qué entienden las familias por participación infantil y en qué medida consideran que desde su entorno familiar se promueve la participación activa de sus hijas e hijos en la toma de decisiones sobre una serie de cuestiones importantes que afectan a sus vidas en distintos contextos: familia, escuela, comunidad.

5. En quinto lugar, nos interesa saber cuál es la influencia que tiene en sus representaciones sobre la infancia, los derechos de la infancia y la participación infantil, las siguientes variables:
 - a. la experiencia específica de madres y padres en diversos órganos de participación social (p. ej. en AMPAS, sindicatos, asociaciones de vecinos, ONGs), y
 - b. el hecho de que sus hijos e hijas formen parte de estructuras participación (Foros Infantiles y Juveniles, Consejos, etc.).

Es decir, nuestro quinto objetivo es analizar en qué medida las representaciones que tienen las familias sobre la infancia, sus derechos y la participación infantil, varían en función de su propia experiencia en órganos de participación social (AMPAS, sindicatos, asociaciones de vecinos, ONGs) y de la experiencia de sus hijas e hijos en estructuras de participación infantil y juvenil (Foros Infantiles y Juveniles, Consejos, etc.).

Dicho en otras palabras, nos interesa estudiar cómo influye la práctica de la ciudadanía activa -ejercida tanto en el caso de las madres y padres, como de sus hijas e hijos- en el reconocimiento y aplicación de los derechos de la infancia a distintas situaciones y escenarios de vida cotidiana en los que tiene lugar su desarrollo y aprendizaje: familia, escuela y municipio.

6. Y finalmente, nuestro último objetivo es comparar y contrastar la perspectiva que tienen madres y padres frente a la visión que tienen sus hijas e hijos sobre los derechos de la infancia, sus niveles de autonomía y el propio concepto de derecho.

Hipótesis

Nuestras hipótesis son las siguientes

1. En general, las familias tenderán a mostrar una representación tradicional sobre la infancia, en la que niñas y niños serán vistos en buena medida como seres más bien inmaduros, con una capacidad limitada para tomar decisiones en distintos ámbitos de sus vidas, lo que hará que ellas y ellos sean considerados más como ciudadanas y ciudadanos del futuro que del presente. No obstante consideramos que aquellas familias que cuentan con experiencia en estructuras participativas por parte de algunos de los miembros que la constituyen (madres, padres, hijas o hijos) tendrán una representación sobre la infancia menos tradicional y más centrada en el desarrollo y ejercicio de la autonomía y la participación activa, y más centrada en el reconocimiento de la autonomía de niñas y niños como agentes sociales y en sus capacidades actuales para ejercer una ciudadanía activa en distintos ámbitos y contextos de sus vidas. Consideramos por tanto que la participación de madres/padres o hijos/hijas tendrá un efecto positivo en la visión de las capacidades que les atribuyen a sus hijas e hijos para colaborar de forma más autónoma y activa en los distintos contextos en los que participan (escuela, familia, comunidad). Lo que hará que les concedan mayores niveles de autonomía a edades más tempranas, dando un mayor apoyo a los derechos de autodeterminación de sus hijos e hijas.
2. Las familias que cuentan con experiencia en estructuras participativas por parte de alguno de sus miembros (madres/padres/hijos/hijas) generarán más derechos que las familias que no forman parte de estas estructuras. También valorarán mejor el papel desempeñado por los Ayuntamientos y otras instituciones en la promoción de los derechos de la infancia.
3. Las familias en las que alguno de sus miembros forma parte de estructuras participativas tendrán una visión más positiva de la participación infantil y serán más propensas a compartir la toma de decisiones con sus hijas e hijos. También creemos que aquellas madres y padres que forman o han formado

parte de algún tipo de entidad ciudadana de participación social, serán más propensos a que sus hijos e hijas formen parte de estructuras participativas.

4. Esperamos encontrar diferencias entre las ideas y concepciones de madres y padres, cuando se les compara con las de sus hijas e hijos. Es decir, los primeros tendrán una concepción más elaborada y compleja sobre el concepto de derecho, al mismo tiempo que generarán más derechos de la infancia. Aunque si bien creemos que niños y niñas generarán más derechos de participación que sus madres y padres. En cuanto al nivel de autonomía, creemos que los datos nos darán una visión más crítica de la misma por parte de niños y niñas que por parte de sus familias, es decir, esperamos que niños y niñas sean más críticos a la hora de evaluar su nivel de participación en la toma de decisiones en la familia.

Diseño

Para este segundo estudio, se realizó un estudio ex post facto transversal (Montero y León, 2007) para indagar sobre la comprensión que tienen madres y padres sobre los derechos de la infancia y su participación en distintos contextos de la vida social. Las opiniones e ideas expuestas por ellas y ellos en las distintas preguntas han sido nuestras variables dependientes. Las variables independientes seleccionadas han sido:

1. su experiencia específica en estructuras u órganos de participación social (AMPAs, sindicatos, asociaciones de vecinos, ONGs, etc.), con dos niveles: con experiencia y sin experiencia; y
2. el hecho de que sus hijas e hijos formen parte de estructuras participación (Foros Infantiles y Juveniles, Consejos, etc.), igualmente con dos niveles: con experiencia y sin experiencia.

Material

Para poder analizar la representación que tienen las madres y los padres sobre la infancia y la participación infantil en distintos ámbitos se diseñó un cuestionario específico para estos fines (ver Anexo 3). Como punto de partida se tomó como base el que realizamos en un estudio anterior (Seguro, 2010).

El cuestionario consta de un primer bloque destinado a recoger los datos personales de las familias participantes y una segunda parte compuesta por doce bloques de preguntas relacionadas con las representaciones sociales de la infancia, los derechos y la participación infantil en distintos ámbitos. Seis de los bloques de preguntas estaban basados en escalas de percepción o valoración personal, evaluadas mediante preguntas de escala tipo Likert, dos bloques consistían en preguntas de opción múltiple, y dos preguntas abiertas con el objetivo de profundizar en las ideas de las y los participantes acerca de los temas tratados.

En cuanto al contenido, el cuestionario persigue dos objetivos fundamentales. Por un lado, acercarnos al concepto de infancia que tienen madres y padres participantes en el estudio ya que consideramos que este es un aspecto fundamental y clave a la hora de trabajar cuestiones como la autonomía y la participación infantil. Las preguntas 1, 6 y 9 tienen esta finalidad. La pregunta 1 está basada en las diferentes concepciones que se manejan sobre infancia y que hemos explicado en el Capítulo 1. La pregunta 6 muestra una serie de situaciones y actividades de la vida cotidiana en las que niños y niñas pueden formar parte de la toma de decisiones en diferentes ámbitos: familiar, escolar y social. Se pretende saber a qué edades madres y padres consideran que sus hijas e hijos son capaces de tomar esas decisiones. Mientras que la pregunta 9, planteada también en el cuestionario dirigido a niños y niñas del Estudio 1, explora los distintos tipos de decisiones que son tomadas de forma unilateral o conjunta por las familias y sus hijas e hijos en distintos contextos.

De otro lado, se pretende conocer el grado de conocimiento que tienen las familias sobre los derechos de la infancia y este es el objetivo de las preguntas 2, 3, 4 y 5. Y por último, se pretende conocer cuál es la percepción de las familias respecto a cuestiones relacionadas con la participación infantil y para ello se

incluyeron las preguntas 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Las preguntas 10 y 12 tienen una parte abierta. En el primer caso se indaga sobre el tema de cómo se resuelven los conflictos en casa y en qué medida se tiene en cuenta la opinión de niñas y niños, y en el segundo caso se explora cómo influye la participación en el desarrollo de sus hijas e hijos a nivel personal, escolar y en el hogar.

En el proceso de construcción del instrumento participaron dos expertas, una experta en participación infantil y juvenil, con una amplia experiencia en la Concejalía de Infancia de Rivas Vaciamadrid, así como una docente experta en Psicología del desarrollo y Educación para la Ciudadanía y la Justicia Social, pertenecientes al grupo de investigación GICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Una vez elaborado el cuestionario se sometió a un proceso de validación por un grupo externo, formado por una experta y un experto en temas de participación infantil y ciudadanía, con una amplia trayectoria profesional en la Concejalía de Infancia de Rivas Vaciamadrid. Las personas expertas realizaron algunas recomendaciones de mejora relacionadas con la redacción de algunas preguntas para mejorar su comprensión. Una vez realizados los cambios de mejora propuestos se llevó a cabo la aplicación piloto del cuestionario con un grupo formado por 10 madres y padres. En la aplicación piloto del cuestionario se vio que su extensión era adecuada, la comprensión de las preguntas era buena y que podía ser respondido por las familias en un tiempo promedio de 20-25 minutos.

Participantes

En este estudio se contó con la participación de 73 madres y padres del municipio madrileño de Rivas Vaciamadrid de edades comprendidas entre los 33 y los 55 años. La edad media es de 43,5 años con una desviación típica de 4,61, una edad mínima de 33 años y máxima de 55 años. La distribución por grupo de edad puede apreciarse en la Tabla 32.

Tabla 32

Distribución de la muestra por edad

EDAD (en años)	FRECUENCIA	PORCENTAJE
33	1	1,4
35	2	2,7
36	4	5,5
38	1	1,4
39	5	6,8
40	6	8,2
41	5	6,8
42	5	6,8
43	6	8,2
44	8	11,0
45	6	8,2
46	8	11,0
47	5	6,8
48	2	2,7
49	4	5,5
52	1	1,4
53	1	1,4
54	2	2,7
55	1	1,4
Total	73	100,0

La distribución por género fue de 75,3% de mujeres y 24,7 % de hombres, tal como se aprecia en la Tabla 33.

Tabla 33

Distribución de la muestra por género

GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUJER	55	75,3
HOMBRE	18	24,7
TOTAL	73	100,0

En cuanto al lugar de origen, el 11% de las madres y padres proceden de otros países distintos a España. La distribución por lugar de procedencia se aprecia en la Tabla 34. Podemos observar que el 62,5% de las madres y padres procedentes de otros países son de origen latinoamericano, en contraste con el 37,5%, que son de origen europeo.

Tabla 34

Frecuencia de familias migrantes según el país de origen

PAÍS DE ORIGEN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ARGENTINA	2	25,0
BRASIL	1	12,5
COLOMBIA	1	12,5
PERÚ	1	12,5
FRANCIA	1	12,5
REINO UNIDO	1	12,5
RUMANIA	1	12,5
TOTAL	8	100

En cuanto al nivel de estudios, tal como se observa en la Tabla 35, el 40,6% de las madres y padres tiene estudios no universitarios, mientras que el 59,4% restante tiene al menos el título de grado o equivalente.

Tabla 35

Nivel de estudios de la muestra

NIVEL DE ESTUDIOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ESO	7	9,6
BACHILLERATO	9	12,3
TÉCNICO MEDIO	12	16,4
TÉCNICO SUPERIOR	10	13,7
GRADO	30	41,1
DOCTORADO	1	1,4
Total	69	94,5
NC	4	5,5
TOTAL	73	100,0

El número medio de hijas e hijos de las familias participantes es de 1,96 con una desviación típica de 0,69, un número mínimo de 1 hijo o hija y un máximo de 4 hijas /hijos. Como puede observarse en la Tabla 36, un mayor porcentaje de familias de la muestra tiene 2 hijas / hijos (60,3%), seguido de las familias con una sola hija/hijo (23,3%).

Tabla 36
Número de hijas e hijos

NÚMERO DE HIJAS/ HIJOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	17	23,3
2	44	60,3
3	10	13,7
4	2	2,7
TOTAL	73	100,0

En cuanto al nivel de experiencia personal de madres y padres en órganos de participación (AMPAs, ONGs, sindicatos, asociaciones culturales, de vecinos, etc.), la muestra se dividió en dos grupos:

- Familias del Grupo de Participación (FGP). Este grupo estaba formado por aquellas familias, en las que madres y padres contaban con experiencia en órganos de participación.
- Familias del Grupo de No Participación (FGNP). Este grupo estaba formado por aquellas familias, en las que madres y padres no contaban con ninguna experiencia en órganos de participación.

Cabe señalar que el 46,6% de madres y padres participantes en el estudio pertenecen a algún tipo de asociación social o cultural (AMPAs, ONGs, sindicatos, asociaciones culturales, de vecinos, etc.). El tipo de asociaciones en los que participan las familias, pueden apreciarse en la Tabla 37.

Tabla 37

Tipo de asociaciones en que participan las Familias del Grupo de Participación (FGP)

TIPO DE ASOCIACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
AMPA	12	35,3
ONG	2	5,9
BOY SCOUT	1	2,9
DDHH Y MEDIO AMBIENTE	2	5,9
DE ACOGIDA	1	2,9
DEPORTIVAS	6	17,6
INFANCIA Y DISCAPACIDAD	1	2,9
JUVENILES	2	5,9
MEDIACIÓN INTERCULTURAL	1	2,9
PADRES DE ENFERMOS	1	2,9
PROTECCIÓN CIVIL	1	88,2
RELIGIOSAS	1	91,2
SINDICATOS	2	97,0
UNIVERSITARIAS	1	100,0
TOTAL	34	

Igualmente, la muestra se dividió en dos grupos, atendiendo al criterio de si las familias contaban, o no, con hijas o hijos que forman parte activa de órganos

de participación infantil y juvenil (Foro Infantil, Foro Juvenil, Consejo Infantil y Juvenil):

- Familias con Hijas e Hijos en Grupos de Participación (HGP). Este grupo estaba formado por aquellas familias que cuentan con hijas e hijos con experiencia en estructuras de participación infantil o juvenil.
- Familias con Hijas e Hijos en Grupos de No Participación (HGNP). Este grupo estaba formado por aquellas familias cuyos hijos e hijas no pertenecen a ninguna estructura de participación infantil o juvenil.

Así, el 50,7% de familias cuentan con hijas e hijos que participan en órganos de participación infantil y juvenil. De ellos, el 81,1% forman parte del Foro Infantil, el 16,2% pertenecen al Foro Juvenil y el 2,7% al Consejo de Infancia.

En la Tabla 38 puede observarse la distribución de los cuatro grupos:

- Familias del Grupo de Participación (FGP)
- Familias del Grupo de No Participación (FGNP)
- Familias con Hijas e Hijos en Grupos de Participación (HGP)
- Familias con Hijas e Hijos en Grupos de No Participación (HGNP).

Tabla 38
Distribución de los grupos

GRUPOS		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Familias Grupo Participación	FGP	34	46,6
Familias Grupo No Participación	FGNP	39	53,4
Familias con Hijas/Hijos Grupo Participación	HGP	37	50,7
Familias con Hijas/Hijos Grupo No Participación	HGNP	36	49,3

Finalmente, en la Tabla 39 se muestra la distribución de la muestra teniendo en cuenta el nivel de experiencia personal de madres y padres en órganos de participación y el nivel de experiencia de sus hijas e hijos en estructuras participativas. Resulta interesante destacar cómo el 47,1% de las familias que cuentan con experiencia en estructuras participativas (FGP) comparten este mismo interés y experiencia por las actividades de participación con sus hijas e hijos (HGP), mientras que el 52,9% de dichas familias no tienen a sus hijas e hijos en ningún tipo de estructuras participativas (HGPN). Asimismo podemos observar cómo el 53,8% de las familias que no tienen ningún tipo de experiencia en estructuras participativas (FGPN), tienen a sus hijas e hijos participando (HGP) en un 53,8%, en contraste con el 46,2% de dichas familias que no tienen a sus hijas e hijos en ningún tipo de estructuras participativas (HGPN).

Tabla 39

Distribución de la muestra por grupos según nivel de experiencia en estructuras participativas de las familias y de sus hijas e hijos

	HGP	HGPN	Total
FGP	16 (47,1%)	18 (52,9%)	34 (100%)
FGPN	21 (53,8%)	18 (46,2%)	39 (100%)
Total	37 (50,7%)	36 (49,3%)	73 (100%)

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario se procedió de la siguiente manera. En el caso de aquellas familias cuyas hijas e hijos contaban con experiencia en grupos de participación infantil y juvenil (HGP), los cuestionarios se repartieron a todas las familias cuyos hijos e hijas estaban participando directamente en estructuras de participación del municipio de Rivas, más concretamente, en el Foro Infantil. Mientras que en el caso de aquellas familias que no tenían hijas e hijos con

experiencia en grupos de participación (HGPNP), los cuestionarios se repartieron en los Campamentos urbanos de verano, organizados por la Concejalía de Infancia y Juventud de Rivas.

En ambos casos los cuestionarios se repartieron a todas las familias participantes pero su entrega fue voluntaria y anónima.

Análisis de resultados

Antes de pasar a describir los resultados obtenidos con las familias en este estudio, explicaremos brevemente la secuencia que vamos a seguir para la presentación de los datos en cada uno de los distintos apartados temáticos.

En primer lugar presentaremos los resultados del análisis cuantitativo atendiendo a las distintas variables estudiadas: experiencia personal de las madres y padres en órganos de participación (AMPAs, ONGs, sindicatos, asociaciones culturales, de vecinos, etc.) y familias que cuentan con hijas o hijos que forman parte activa de órganos de participación infantil y juvenil (Foro Infantil, Foro Juvenil, Consejo Infantil y Juvenil).

Para el análisis cuantitativo de los datos se llevaron a cabo las pruebas estadísticas de chi cuadrado (χ^2) y análisis de varianza, con el objetivo de determinar la significación estadística de las diferencias entre las distintas variables estudiadas utilizando el paquete estadístico de procesamiento de datos SPSS 17.

Respecto a la descripción de los resultados, hay que señalar que con el fin de hacer la lectura de los resultados más ágil y comprensible, haremos especial referencia a aquellos resultados en los que hemos encontrado diferencias significativas. Así, en todas las preguntas se describen las diferencias encontradas en función tanto de la experiencia personal de madres y padres en órganos de participación, como de la experiencia de sus hijas e hijos en estructuras participativas.

Asimismo, con el objetivo de facilitar la lectura de los resultados, hemos procedido en algunos casos a recodificar las opciones de respuesta de la escala tipo

Likert. Esto se ha aplicado en algunas preguntas del cuestionario que contaban con cuatro opciones de respuesta referidas al grado de acuerdo con los distintos ítems presentados. En este caso, las cuatro opciones de respuesta: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, y muy en desacuerdo, han sido reagrupadas en dos categorías: de acuerdo/muy de acuerdo y en desacuerdo/muy en desacuerdo.

En aquellos casos en los que la información se haya obtenido por medio de preguntas de respuesta abierta, presentaremos los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo, sobre el contenido de las respuestas.

A. Representaciones de madres y padres sobre la infancia

En este apartado vamos a analizar cuáles son las representaciones que tienen madres y padres sobre la infancia. Antes de describir los resultados, veamos en la Tabla 40 los distintos ítems que hemos analizado respecto al concepto de infancia.

Tabla 40

Sobre el concepto de infancia

En relación a la infancia...	
a.	Son las madres y padres los que tienen la autoridad y la capacidad para determinar y decidir lo que es mejor para sus hijos e hijas, aunque lo que decidan esté en conflicto con aquello que los niños y niñas piensan y quieran.
b.	La infancia es una etapa muy importante en la vida de todas las personas, ya que es una etapa de preparación para la vida adulta. Es importante que las niñas y niños se formen y preparen para lo que "llegarán a ser".
c.	Hay que cuidar y proteger a las niñas y niños, están indefensos y la sociedad cada vez es más peligrosa. Incluso los propios niños y adolescentes pueden llegar a ser peligrosos, conflictivos o convertirse en víctimas, si no se ejerce el suficiente control sobre ellas y ellos.
d.	Las niñas y niños deben ser considerados como ciudadanas y ciudadanos, y como tales van adquiriendo y desarrollando capacidades que les permiten tomar decisiones y actuar con responsabilidad y autonomía en distintos aspectos de su vida personal y social.
e.	Las cuestiones relativas a los hijos deben resolverse en el ámbito privado o familiar. Las administraciones e instituciones públicas sólo deben intervenir cuando existan situaciones conflictivas o peligrosas para niños y niñas.
f.	Los niños y las niñas necesitan ayuda, ya que pueden ser muy manipulables e influenciables; pueden ser considerados como psicológicamente inmaduros.

Cuando analizamos los datos en función de la experiencia en estructuras de participación que tienen las hijas e hijos de las familias (HGP y HGNP), los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas en ninguna de las seis opciones. Tal como podemos ver en la *Figura 87*, en todas las opciones, el grado de acuerdo en ambos grupos se sitúa por encima del 75%.

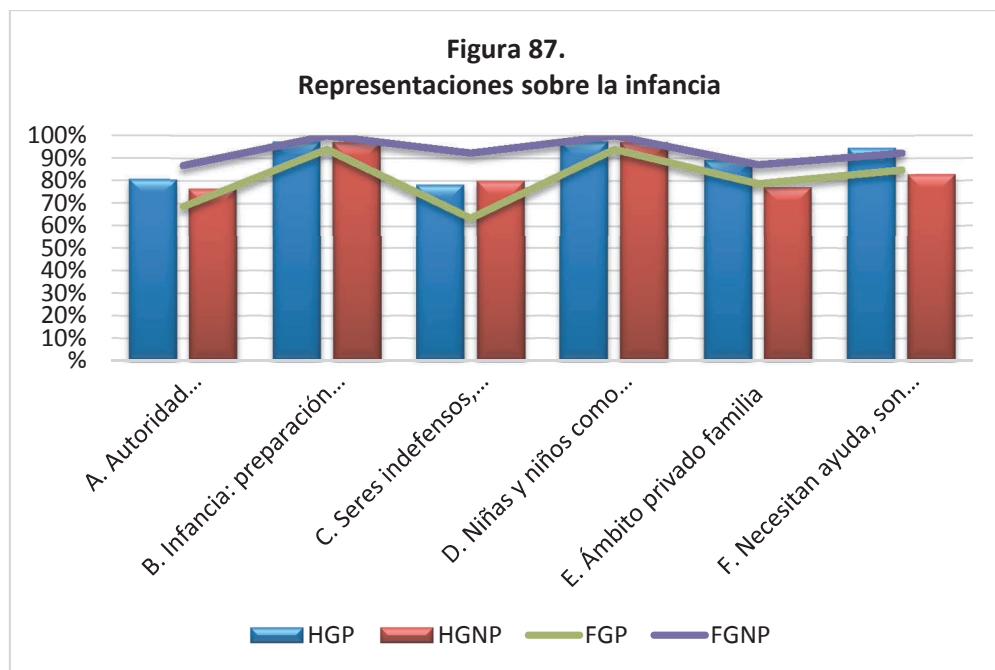


Figura 87. Representaciones sobre la infancia

Si realizamos el análisis de los datos en función de si las familias participan o no (FGP frente a FGNP), encontramos que los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas únicamente en la *opción c* ($\chi^2_1=8,9$, $p=0,003$). Esta opción hace referencia a una *concepción de la infancia en la que niñas y niños son vistos como personas indefensas, potencialmente conflictivas si no se ejerce suficiente control sobre ellas y ellos, y que necesitan ser protegidas*. En este caso, tal como se muestra en el *Figura 87*, podemos observar cómo son las familias sin experiencia en grupos de participación las que apoyan esta idea en una proporción mayor (92,3% de las FGNP), frente a las familias que tienen

experiencia en estructuras participativas que lo hacen en una proporción más baja (63,6% de las FGP).

En general, podemos apreciar cómo para todo el conjunto de las opciones referidas a la infancia, el grado de acuerdo entre las Familias que tienen experiencia en Grupos de Participación (FGP) es menor que entre las Familias que no tienen experiencia en Grupos de Participación (FGNP).

En cualquier caso, nos gustaría resaltar aquí el hecho de que, de todas las opciones presentadas, es la *opción d* la que ofrece una perspectiva menos tradicional de la infancia, en la que *las niñas y niños son vistos como ciudadanas y ciudadanos del presente, capaces de tomar decisiones y actuar con autonomía y responsabilidad en su vida personal y social*. No obstante, resulta interesante destacar cómo esta visión de la infancia, que puede ser considerada en nuestra opinión más bien como poco tradicional -o más orientada hacia la justicia social- por estar más centrada en el reconocimiento a los derechos de autodeterminación y participación de la infancia, convive junto con un conjunto de representaciones bastante más tradicionales de la infancia -y menos orientadas hacia la justicia social-, y que están contenidas en el resto de las opciones incluidas en este bloque.

De modo que nos encontramos con el hecho de que una gran proporción de madres y padres de este estudio mantienen, al mismo tiempo, visiones enfrentadas sobre la infancia. Y lo hacen en una proporción alta. Por una parte, los datos sugieren que mantienen una visión muy tradicional de la infancia, en la que niñas y niños son vistos como seres inmaduros, indefensos, potencialmente conflictivos, que necesitan ayuda, cuidado, protección y control. Y sobre todo entendiendo que la infancia constituye fundamentalmente una etapa de preparación para el futuro. Mientras que por otra parte, nos encontramos con el hecho de que estas mismas madres y padres muestran al mismo tiempo un grado alto de acuerdo con una visión que apoya los derechos de autodeterminación y la participación activa de niñas y niños en decisiones que afectan a sus vidas, viéndolos como ciudadanas y ciudadanos del presente y no del futuro.

Igualmente, los resultados sugieren que el hecho de pertenecer a estructuras de participación por parte de las familias (AMPAs, ONGs, sindicatos, asociaciones

culturales, de vecinos, etc.) tiene una mayor influencia en la representación que se tiene de la infancia más centrada en sus derechos de autodeterminación y de participación.

B. Expectativas evolutivas sobre la toma de decisiones

En este apartado vamos a analizar cuáles son las expectativas evolutivas que tienen madres y padres sobre el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones en la infancia y adolescencia. Específicamente nos interesa analizar a qué edad consideran que chicas y chicos tienen las competencias necesarias para poder tomar una serie de decisiones a las que pueden ir enfrentándose a lo largo de sus vidas. Igualmente, nos interesa saber en qué medida las expectativas de apoyo a la autonomía que tienen las personas adultas siguen algún tipo de patrón evolutivo, de forma que se incrementan en función de la edad de las niñas y niños, dependiendo del tipo de decisión implicada.

Por esta razón, hemos agrupado las opciones de respuesta en tres categorías en función del entorno en el que se toman: *familiar y personal, escuela y ciudad*, en función de los distintos tipos de actividades y decisiones que pueden ser realizadas por niñas y niños de distintas edades, tal como puede observarse en la Tabla 41.

Tabla 41

Tipo de decisiones y acciones que pueden ser realizadas por niñas y niños de distintas edades

CONTEXTO	TIPO DE DECISIONES	
FAMILIAR Y PERSONAL	a.	Elegir libremente los libros, comics, periódicos o revistas que leen, sin la supervisión de los padres
	c.	Chatear por internet con sus amigos y amigas, sin la vigilancia de un adulto/a
	f.	Elegir su propia opción religiosa
	k.	Decidir junto con sus padres el lugar al que ir de vacaciones
	ñ.	Poner normas en casa de manera consensuada con los padres
	o.	Decidir contraer matrimonio
	q.	Salir solo o con sus amigos a comprarse ropa, zapatos, etc.
	s.	Elegir sus actividades de ocio los fines de semana
	t.	Tomar la decisión de ponerse un tatuaje o piercing
	u.	Colaborar en determinadas tareas de la casa
	w.	Criticar las decisiones tomadas por los adultos (padres, profesores)
	y.	Poder trabajar
ESCUELA	b.	Formar parte del consejo escolar y de la toma de decisiones con voz y voto
	g.	Tener o crear un periódico, radio o página web en el colegio que les permita expresar y difundir sus propias ideas junto con las de sus compañeros y compañeras
	h.	Elegir libremente las actividades extraescolares a las que desea asistir
	l.	Establecer las normas de clase y del colegio junto con los profesores
	n.	Elegir sus delegados de clase
	r.	Elegir libremente la escuela o el instituto al que quiere asistir
CIUDAD	d.	Reunirse con amigos y amigas para llevar al Ayuntamiento propuestas o quejas sobre aspectos que se pueden mejorar o cambiar
	e.	Ser consultados sobre las zonas de juego infantiles que se instalen en los parques y colegios
	i.	Organizar con sus amigos y amigas un campeonato deportivo, con la ayuda puntual de algún adulto
	j.	Elegir a los representantes municipales
	m.	Realizar las gestiones necesarias para solicitar al Ayuntamiento que ponga luces en una cancha deportiva sin la ayuda de los adultos
	p.	Pertenecer a alguna asociación deportiva, cultural o de ocio que haya elegido libremente
	v.	Criticar las decisiones tomadas por sus iguales (compañeros de clase, amigos)

Asimismo, cabe señalar que para poder analizar las edades medias en que las familias consideran que sus hijas e hijos son capaces de llevar a cabo cierto tipo de actividades y de tomar decisiones importantes en distintos ámbitos de sus vidas, hemos transformado los rangos de edad de niñas y niños a una escala de 6 niveles, que es la siguiente: 1=3-5 años, 2=6-8 años, 3= 9-11 años, 4=12-14 años, 5= 15-17 años, 6=18 años en adelante.

B.1 Análisis por categorías

Cuando realizamos el análisis en función de la participación de hijos e hijas (HGP – HGNP) encontramos diferencias significativas en la categoría de *escuela* ($F_{1,57}=9,173$, $p=0,004$), y en la categoría de *ciudad* ($F_{1,62}=13,273$, $p=0,041$). En ambos casos, la media de edad es menor para familias con HGP que para las familias con HGNP. Así, en la categoría de *entorno de escuela* la media para familias con HGP es de 3,05, mientras que para familias con HGNP es de 3,45. Respecto a la categoría de *entorno ciudad* las medias son 3,28 y 3,76 para familias con HGP y familias con HGNP respectivamente. En el *entorno personal y familiar* no hay diferencias significativas.

Al realizar el análisis en función de la participación de las propias familias, no encontramos diferencias significativas entre las FGP y las FGNP, en ninguna de las tres categorías.

B.2 Análisis por ítems

Por un lado, los resultados del análisis de varianza realizado para las familias HGP y HGNP nos muestran que las familias con HGP tienden a considerar que sus hijas e hijos están preparados a edades más tempranas que hijos e hijas de familias con HGNP, encontrado diferencias significativas en las siguientes opciones: *elegir a los representantes municipales* ($F_{1,64}=4,902$, $p=0,030$), *pertenecer a alguna asociación (cultural, deportiva, de ocio) elegida libremente* ($F_{1,65}=4,334$, $p=0,041$), *formar parte del consejo escolar* ($F_{1,60}=6,280$, $p=0,015$), *crear un periódico, radio, página web en la escuela* ($F_{1,65}=4,666$, $p=0,035$), y *llevar propuestas o quejas al Ayuntamiento sobre aspectos a mejorar o cambiar* ($F_{1,64}=13,825$, $p=0,000$). Resulta

interesante destacar que, en este caso, todas estas opciones se encuentran dentro de la toma de decisiones de entorno escolar y ciudad.

Mientras que por otro lado, los resultados del análisis de varianza llevado a cabo para las familias FGP y FGNP nos muestran la existencia de diferencias significativas en ambos grupos únicamente en la opción que hace referencia a *elegir su propia opción religiosa* ($F_{1,62}=5,352$, $p=0,024$). No obstante, resulta interesante destacar que ahora son las familias FGP las que consideran que esta decisión debe ser tomada por niñas y niños de una mayor edad, siendo la media de 4,41, en contraste con lo que piensan las familias FGNP, que en este caso consideran que tienen esa capacidad a una edad más temprana, estando la media en 3,62. En la Tabla 42 se presentan agrupados los resultados obtenidos para los cuatro grupos de familias.

Tabla 42
Expectativas evolutivas de las familias

CONTEXTO	TIPO de DECISIONES	HGP	HGNP	FGP	FGNP
PERSONAL Y FAMILIAR	a. libros, comics	3,85	3,72	3,89	3,71
	c. chatear	5,24	5,16	5,24	5,17
	f. elegir opción religiosa	3,87	4,09	4,41 (*)	3,62 (*)
	k. decidir lugar vacaciones	2,97	3,37	2,94	3,36
	ñ. normas casa	2,85	3,19	2,74	3,26
	o. casarse	5,97	5,94	5,93	5,97
	q. salir compras	4,91	4,97	4,9	4,97
	s. elegir ocio	3,97	4,06	3,84	4,17
	t. piercing	5,79	5,72	5,6	5,89
	u. tareas casa	1,91	2,03	1,77	2,14
	w. criticar decisiones adultos	3,15	3,35	3,03	3,45
	y. trabajar	5,7	5,75	5,73	5,71
Puntuación media total		4,2	4,3	4,2	4,3

ESCUELA	b. consejo escolar	3,06 (*)	3,6 (*)	3,52	3,18
	g. crear periódico, radio, web	3,03 (*)	3,53 (*)	3,32	3,23
	h. elegir act. extraescolares	2,21	2,59	2,45	2,34
	i. normas de clase	2,94	3,39	3,03	3,26
	n. elegir delegado	2,5	2,71	2,63	2,57
	r. elegir escuela	4,58	4,87	4,69	4,74
Puntuación media total		3,05	3,45	3,27	3,22
CIUDAD	d. propuestas Ayuntamiento	3,0 (**)	3,81 (**)	3,27	3,51
	e. consulta zonas juego	2,21	2,53	2,33	2,4
	i. organizar act. deportivas	3,0	3,48	3,13	3,31
	j. elegir repres. municipales	5,21 (*)	5,68 (*)	5,3	5,54
	m. solicitar Ayuntamiento	4,03	4,38	4,23	4,17
	p. asociación	3,21 (*)	3,72 (*)	3,29	3,6
Puntuación media total		3,28	3,76	3,43	3,58

Diferencias significativas: (*) $p < 0,05$, (**) $p < 0,000$. Escala de 6 niveles: 1=3-5 años, 2=6-8 años, 3=9-11 años, 4=12-14 años, 5=15-17 años, 6=18 años en adelante.

En líneas generales, y más allá de las diferencias significativas encontradas, los resultados obtenidos muestran cómo las familias consideran que para las decisiones de tipo personal y familiar la edad media se sitúa en los 12,6 años. Las decisiones pueden ser tomadas a una edad entre los 5,7 años (*colaborar en las tareas del hogar*) hasta prácticamente los 18 años en el caso de *casarse*.

En las cuestiones relacionadas con la escuela, las edades oscilan entre los 6,6 años para *elegir sus actividades extraescolares* y los 15,4 años para *elegir su escuela*,

obteniendo que este tipo de decisiones pueden ser tomadas a una edad media de 9,8 años, bajo el criterio de las familias.

Por último en el ámbito de ciudad, las edades comprenden desde los 6,6 años para *ser consultados sobre las zonas de juego* hasta los 17,5 años para *votar en elecciones municipales*, considerando así las familias que las cuestiones relacionadas con la ciudad pueden ser tomadas a una edad media de 10,6 años.

Por lo tanto, en líneas generales vemos como las familias consideran que la toma de decisiones relacionadas con la escuela puede hacerse a edades más tempranas, mientras que las decisiones relacionadas con cuestiones personales y familiares son las que, según las familias, deben ser tomadas a mayor edad.

Si comparamos las FGP frente a las FGNP, podemos ver que de los 25 items propuestos, en 16 de ellos, las FGNP plantean que sus hijos e hijas tienen las competencias necesarias para llevar a cabo esas acciones a edades más tardías que las FGP. Esta tendencia se acentúa aún más si comparamos las familias con HGP frente a las familias con HGPN ya que en este caso, son el segundo grupo los que señalan en 21 de los 25 items propuestos que sus hijos e hijas están preparados a edades más tardías. Resaltamos además que en las categorías de decisiones ciudadanas y decisiones de escolares, esto es así en todos los ítems propuestos. Es decir, cuando las familias participan, y más aún cuando sus hijos e hijas forman parte de estructuras de participación infantil, madres y consideran que niños y niñas tienen las competencias necesarias para tomar parte de la toma de decisiones a edades más tempranas.

Estas diferencias respecto a las expectativas evolutivas que tienen las familias para los distintos tipos de actividades y decisiones que pueden ser realizadas por niñas y niños de distintas edades pueden apreciarse en la *Figura 88*.

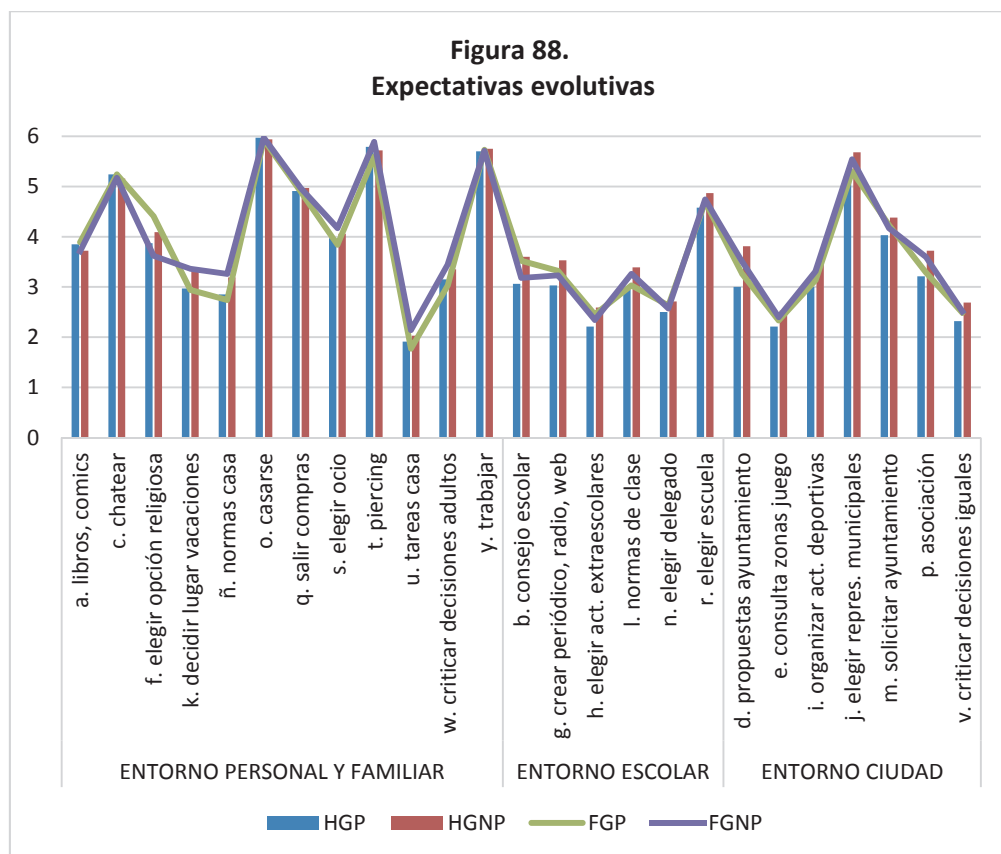


Figura 88. Expectativas evolutivas para distintas actividades y toma de decisiones por rangos de edad para los grupos. (Escala de 6 niveles: 1=3-5 años, 2=6-8 años, 3=9-11 años, 4=12-14 años, 5=15-17 años, 6=18 años en adelante).

C. Sobre el concepto de derecho y la valoración de entidades

Cuando comparamos lo que piensan las familias sobre el concepto de derecho, nos encontramos con los siguientes resultados. Los datos muestran que una proporción alta de las familias HGP, HGNP, FGP y FGNP están de acuerdo o muy de acuerdo que este concepto incluye los siguientes elementos: *los derechos son algo que tienen todas las niñas y niños, sin importar el país donde vivan, sus creencias*

religiosas, o país del que procedan, establecen los derechos y obligaciones y nadie puede quitárselos (véase Figura 89).

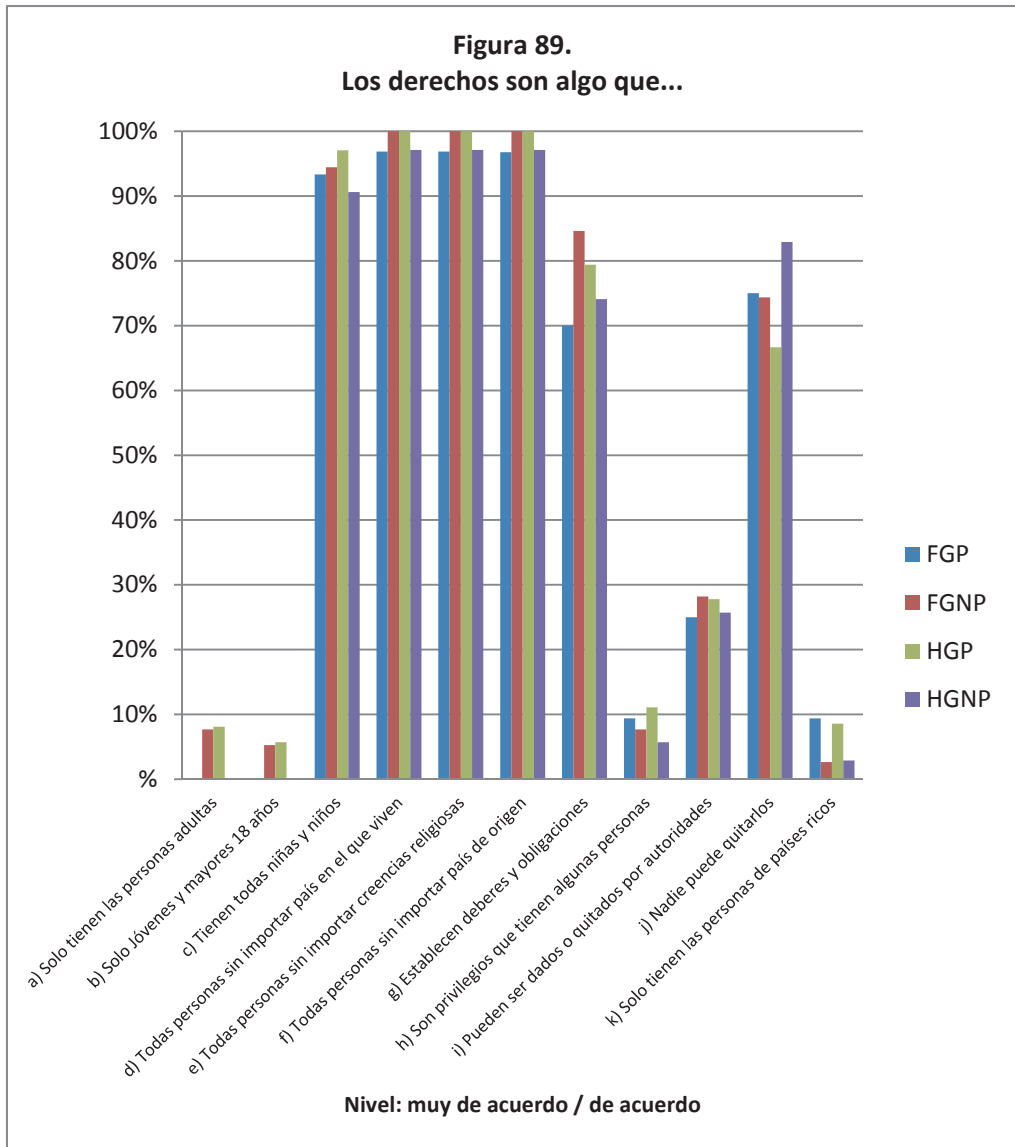


Figura 89. Concepto de derecho

Siguiendo la tendencia opuesta, los distintos tipos de familias, HGP, HGNP, FGP y FGNP, señalan estar de acuerdo o muy de acuerdo en una proporción muy baja con las siguientes ideas: *los derechos son algo que solo tienen las personas adultas, sólo tienen los jóvenes y los mayores de 18 años, son privilegios al alcance solo de algunas personas y sólo tienen las personas de los países ricos*. Asimismo, estos cuatro tipos de familias distintas subrayan en una proporción baja que *los derechos pueden ser dados o quitados por las autoridades*.

Nos gustaría señalar que las opciones en las que se indican que los derechos *sólo los tienen las personas adultas o jóvenes y mayores de 18 años*, han sido únicamente elegidas por FGNP o por familias con HGNP, aunque en una proporción baja.

Los resultados del chi cuadrado, cuando comparamos las familias HGP y HGNP, no muestran la existencia de diferencias significativas en ninguna de las opciones antes referidas al concepto de derecho. Tampoco se encuentran diferencias significativas cuando se comparan las familias FGP y FGNP en ninguna de las opciones.

En general, los datos muestran que, tanto si los hijos e hijas participan como si no lo hacen, como si las familias participan o no, las familias de los cuatro grupos tienen un concepto muy similar sobre los derechos, entendiendo que se trata de algo que tienen todas las personas sin distinción alguna, incluidas niñas y niños, y que su titularidad no depende de las creencias religiosas, país de origen o lugar de residencia. No obstante, nos parece interesante destacar cómo el 79,4% de las familias con HGP y el 77,1% de las familias con HGNP, y el 70% de las familias FGP y el 84,6% de las familias FGNP están de acuerdo o muy de acuerdo en que los derechos establecen los deberes y obligaciones que tienen las personas. Y por otro lado, pese a que una mayoría considerable piensa que ninguna persona puede quitar los derechos, al mismo tiempo en torno a un 25% de participantes en todos los grupos señalan que los derechos pueden ser dados y quitados por las autoridades: 27,8% HGP, 25,7% HGNP, 25% FGP y 28,2% FGNP.

En cuanto a si han oído hablar sobre los derechos de la infancia, el 94,6% de las familias con HGP y el 100% de las familias con HGNP afirman haber oído hablar de los derechos de la infancia. Mientras que las familias con HGNP donde

más han oído hablar sobre derechos de la infancia han sido en la *televisión* (74,3%), seguido de la *familia* (61,8%) y los *periódicos* (60,6%), en las familias con HGP es en la *familia* (78,8%) seguido de los *libros* (71%) y el *barrio* (69%). No obstante, no encontramos diferencias significativas en ninguna de las opciones.

Haciendo el análisis por la participación de las familias, el 100% de las FGP y el 94,9% de las FGNP han oído hablar de los derechos de la infancia; en cuanto a dónde, encontramos diferencias significativas en la opción de *internet*, ($\chi^2_1=5,284$, $p=0,022$), habiendo elegido este medio un 75,9% de las FGNP como lugar en el que han oído hablar de los derechos de la infancia mucho o bastante, frente al 46,7% de las FGP.

Destacamos también que para las FGNP los lugares donde más han oído hablar sobre los derechos de la infancia son *internet* (75,9%), *trabajo* (74,2%) y *amigos* (48,4%); mientras, las FGP han señalado el *trabajo* (65,6%), los *amigos* (58,1%) y los *periódicos* (46,9%) como lugares donde han oído hablar sobre los derechos de niños y niñas, tal como podemos ver en la *Figura 90*.

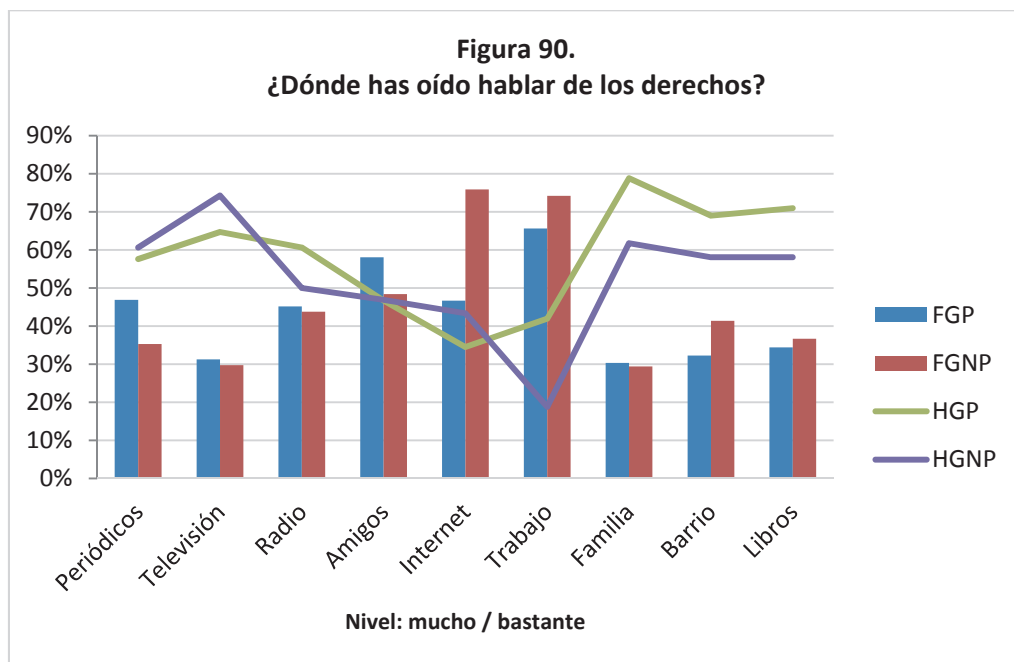


Figura 90. ¿Dónde has oído hablar de los derechos?

Respecto a la valoración sobre la labor que es realizada por instituciones y colectivos para promover los derechos de la infancia (ver *Figura 91*), comparando a las familias con HGP frente a las familias con HGNP encontramos diferencias significativas en: Defensor del Menor ($\chi^2_{22}=6,78$, $p=0,034$) y en el Instituto Madrileño del Menor y la Familia (IMMF) ($\chi^2_{23}=15,79$, $p=0,001$). De modo que son las familias con HGNP las que realizan una valoración significativamente más alta de estas dos instituciones, en contraste con las familias con HGP. Por otra parte, cabe señalar que las instituciones mejor valoradas por ambos tipos de familias son: las ONGs, las escuelas e institutos, familias, profesorado y Ayuntamientos. Mientras que las instituciones peor valoradas son los partidos políticos, seguidos con una valoración baja en el caso de medios de comunicación, iglesias y parroquias.

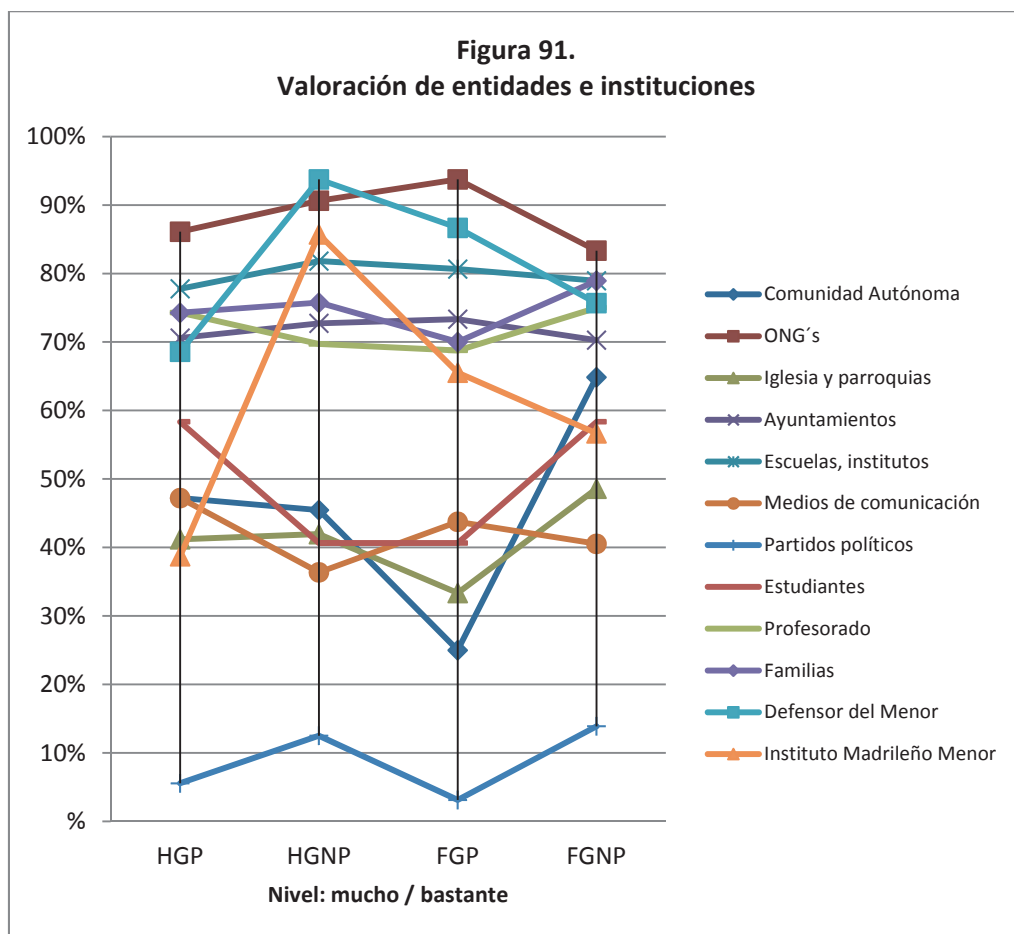


Figura 91. Valoración de entidades e instituciones como promotoras de los derechos de la infancia

Si realizamos el análisis comparando a las familias que participan frente a las que no, únicamente hayamos diferencias significativas en la opción: tu *Comunidad Autónoma* ($\chi^2_3=10,96$, $p=0,001$), donde sólo un 25% de las familias que participan (FGP) consideran que su Comunidad hace mucho/bastante, frente al 65% de las familias que no participan (FGPN).

Asimismo, cabe señalar que las instituciones mejor valoradas por ambos tipos de familias son: ONGs, escuelas e institutos, familias, Defensor del Menor y

Ayuntamiento. Mientras que las instituciones peor valoradas son los partidos políticos, seguidos con una valoración baja por iglesias y medios de comunicación,

D. Derechos generados espontáneamente

Antes de pasar a analizar los resultados obtenidos en relación a los distintos tipos de derechos que son generados de forma espontánea por madres y padres, vamos a describir los criterios de análisis que hemos seguido para llevar a cabo la categorización de los derechos.

Al igual que hicimos en el Estudio 1 de esta tesis, hemos agrupado los derechos generados espontáneamente en distintas categorías, como vemos en la Tabla 43, siguiendo la propuesta de UNICEF. Asimismo, hemos incluido los *derechos de cuarta generación*, tales como el *derecho a la paz* y el *derecho al cuidado del medio ambiente*. Igualmente, hemos incluido otro tipo de derechos que si bien no aparecen explícitamente como tales en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), puede decirse que están contenidos de forma implícita en este texto. Nos estamos refiriendo los derechos generados por madres y padres tales como el *derecho a la amistad* y el *derecho a la felicidad*.

Tabla 43

Tipos de derechos generados espontáneamente por madres y padres

TIPOS DE DERECHOS	DERECHOS	EN SUS PROPIAS PALABRAS...
PROVISIÓN	Vida, supervivencia y desarrollo (art. 6)	<i>Vida</i>
	Nombre y nacionalidad (art. 7)	<i>Nombre, nacionalidad</i>
	Familia (arts. 5, 6, 9, 10, 18)	<i>Familia</i>
	Salud y servicios médicos (art. 24, 25 y 26)	<i>Salud, sanidad, atención sanitaria, servicios médicos</i>
	Nivel de vida adecuado (art. 27)	<i>Alimentación, calidad de vida, recibir alimento, vivienda digna, vestido, bienestar, a comer, a la nutrición, un hogar, higiene adecuada</i>
	Educación (art. 28 y 29)	<i>Educación gratuita, aprender, educación, tener una buena educación, ir al colegio, estar escolarizados, a la formación</i>
	Juego y descanso (art. 31)	<i>Juego, divertirse, ocio y tiempo libre, deporte, a recrearse</i>
	Identidad cultural (art. 30)	<i>Identidad, identidad cultural,</i>
	Niños discapacitados (art. 23)	<i>Integración,</i>
	Amor	<i>Al cariño, amor, recibir amor, afecto, tener una infancia, ser niños, ser queridos,</i>
	Ser felices	<i>Ser felices, a la felicidad,</i>
	Libertad	<i>Ser libres, libertad, crecer en libertad</i>

	Amistad	<i>Amigos, relacionarse con otros,</i>
PROTECCIÓN	Administración de justicia (art. 40)	<i>Asistencia jurídica,</i>
	No discriminación (art. 2)	<i>Igualdad de género, igualdad, no discriminación</i>
	Protección (art. 19)	<i>Protección, integridad física, protección del recién nacido, no ser maltratados, ser protegidos, protección ante cualquier tipo de violencia</i>
	No participar en conflictos armados (art. 38)	<i>Protección en guerras, vivir en paz</i>
	No ser explotados (arts. 32, 34, 35 y 36)	<i>Protección trabajo infantil, no trabajar, no ser explotados</i>
	Respeto	<i>Respeto de su persona, ser respetados</i>
PARTICIPACIÓN	Opinión / ser escuchados Libertad de expresión (arts. 12 y 13)	<i>Ser oídos, ser escuchados, opinar, expresarse, expresar sus ideas libremente, libertad de opinión</i>
	Pensamiento, conciencia, religión (art. 14)	<i>Libertad religiosa, religión,</i>
	Información adecuada (art. 17)	<i>Información,</i>
	Participar	<i>Participar en toma de decisiones, participar en su comunidad, decidir por sí mismos, decidir algunas cosas, participación,</i>
	Intimidad (art. 16)	<i>Privacidad, vida privada, intimidad</i>
CUARTA GENERACIÓN	Paz	<i>Paz, vivir en paz</i>
	Cuidar la ciudad y el medio ambiente	<i>Ambiente saludable</i>

D.1 Derechos generados espontáneamente por las familias.

Atendiendo a los derechos que son más mencionados por las familias con HGP y las familias con HGNP, vemos cómo los dos primeros lugares lo ocupan el *derecho a la educación* y el *derecho a tener un nivel de vida adecuado*. Destaca también que para ambos grupos, entre los 5 derechos más nombrados se sitúan el *derecho al juego*, *a la salud* y *a ser protegidos*. Podemos señalar por tanto que, a excepción del derecho a la protección, el resto de derechos generados pertenecen a la categoría de *Provisión*, tal como podemos ver la Tabla 44.

Tabla 44

Derechos generados por las familias con HGP y familias HGNP

	1 ^{er} lugar	2 ^o lugar	3er lugar	4 ^o lugar	5 ^o lugar
HGP	Educación	Nivel de vida adecuado	Juego	Protección / Salud	Familia
HGNP	Educación	Nivel de vida adecuado	Salud	Protección	Juego

Si ordenamos los derechos más nombrados por las FGP frente a las FGNP vemos que nuevamente el *derecho a la educación* y el *derecho a tener un nivel de vida adecuado* ocupan los dos primeros lugares. Y que el *derecho a la salud* y el *derecho al juego* vuelven a estar entre los 5 derechos más nombrados, junto a al *derecho a la familia* y el *derecho a la no discriminación*, como podemos apreciar en la Tabla 45.

Tabla 45

Derechos generados por las familias FGP y FGNP

Grupo	1 ^{er} lugar	2º lugar	3 ^{er} lugar	4º lugar	5º lugar
FGP	Educación	Nivel de vida adecuado	Protección	Salud	Juego / Familia
FGNP	Educación	Nivel de vida adecuado	Salud	Juego	No discriminación

Al igual que en el análisis anterior, los derechos más nombrados pertenecen a la categoría de *Provisión*, a excepción del *derecho a la protección* y el *derecho a la no discriminación* que pertenecen a la categoría de *Protección*.

D.2 Análisis de los derechos generados espontáneamente por categorías.

Cuando se analizan por categorías el tipo de derechos que son generados espontáneamente por las familias en función de la participación de hijas e hijos, los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas en ninguna de las cuatro categorías: *derechos de Provisión* ($\chi^2_8=5,373$, $p=0,717$), *derechos de Participación* ($\chi^2_2=4,582$, $p=0,101$), *derechos de Protección* ($\chi^2_3=7,169$, $p=0,067$) y *derechos de cuarta generación* ($\chi^2_1=0,745$, $p=0,388$), ni tampoco en el *total de derechos generados* ($\chi^2_{11}=10,057$, $p=0,525$). Aunque no existen diferencias significativas, en todas las categorías, puede apreciarse que las familias con HGP nombran un porcentaje de derechos ligeramente superior a las familias con HGNP.

Tanto en las familias HGP como en las familias HGNP, los derechos más nombrados son los relacionados con los *derechos de Provisión*, seguidos de los de

Protección, Participación y por último, los de *cuarta generación*, tal como se aprecia en la *Figura 92*.

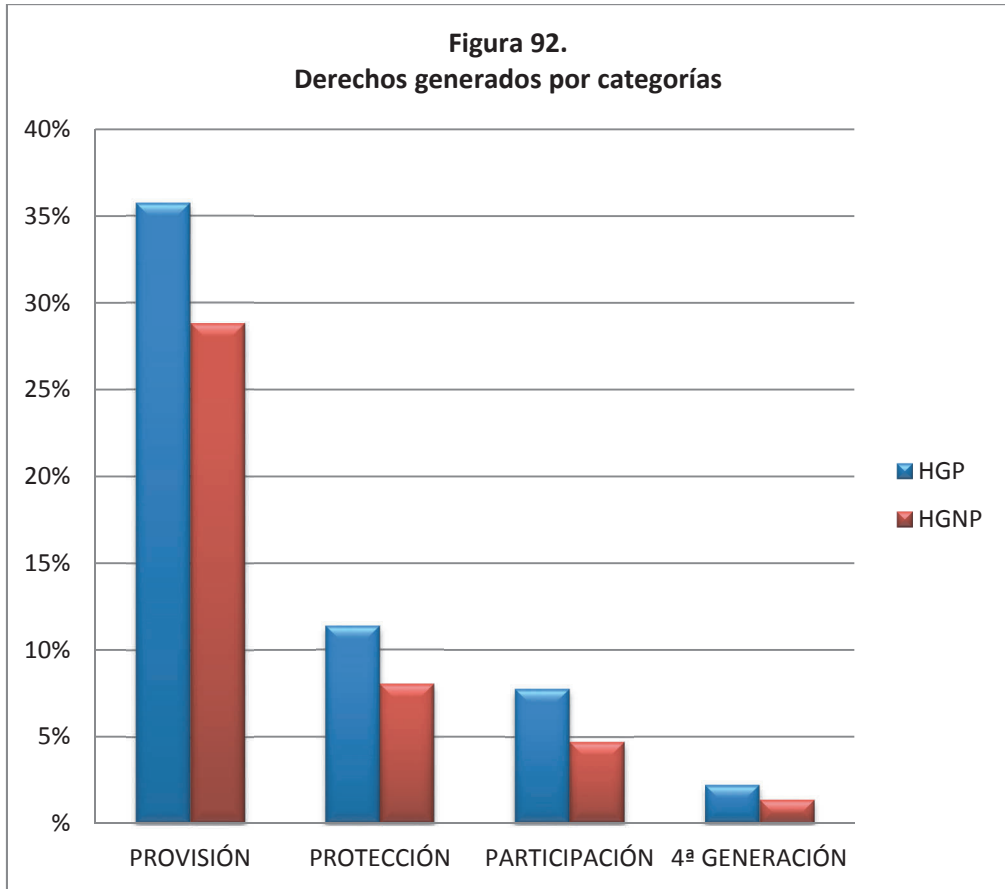


Figura 92. Derechos generados por categorías para familias HGP y familias HGPN

Si realizamos el análisis comparando a las familias que participan (FGP) con las familias que no pertenecen a ninguna asociación o entidad (FGNP), encontramos que los derechos más nombrados para ambos grupos siguen siendo los *derechos de Provisión*, seguidos de los *derechos de Protección, Participación* y *cuarta generación*. Como puede apreciarse en la *Figura 93*, las familias que participan (FGP) han generado espontáneamente un porcentaje mayor de

derechos en las cuatro categorías en contraste con las familias que no participan en ningún tipo de asociación u organización (FGNP). Los resultados del chi cuadrado muestran la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en la categoría correspondiente a los *derechos de Participación* ($\chi^2_2=7,818$, $p=0,020$), no encontrándose diferencias en el resto de categorías: *derechos de Provisión* ($\chi^2_8=5,517$, $p=0,701$), *derechos de Protección* ($\chi^2_3=3,474$, $p=0,324$) o *derechos de cuarta generación* ($\chi^2_1=1,423$, $p=0,233$), ni tampoco en el *total de derechos generados* ($\chi^2_{11}=14,523$, $p=0,205$).

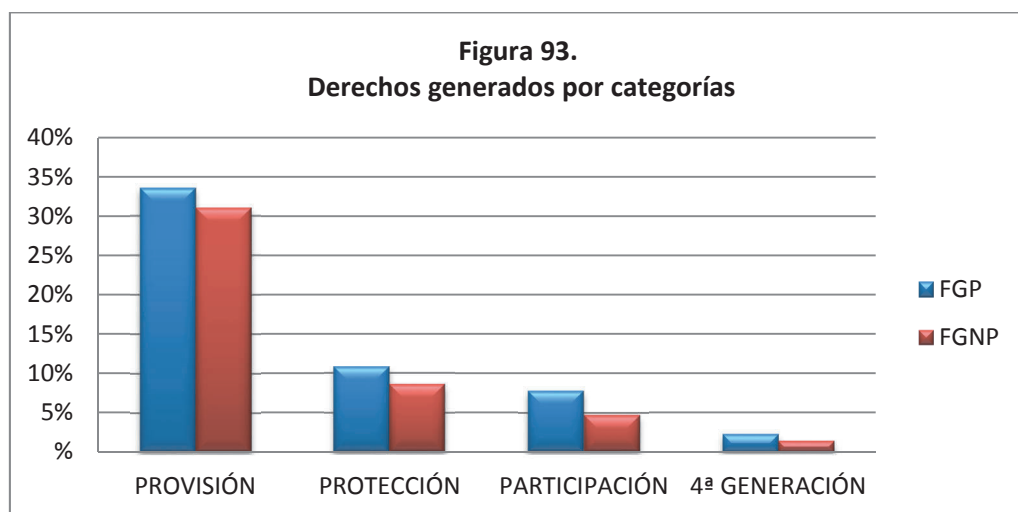


Figura93. Derechos generados por categorías para FGP y FGNP

D.2.1 Análisis de los derechos de Provisión.

En cuanto a los *derechos de Provisión* generados por las familias con y sin hijas e hijos en grupos participación (HGP y HGNP), los resultados del chi cuadrado no muestran la existencia de diferencias significativas en ninguno de los derechos que componen este bloque, pero aun así nos parece interesante desatacar que para ambos grupos el derecho más generado ha sido el *derecho a la educación* (12,9% para las familias con HGP y 11,2% para las familias con HGNP), seguido del

derecho a un nivel de vida adecuado (9% para las familias con HGP y 7,7% para las familias con HGNP), tal como podemos ver en la *Figura 94*.

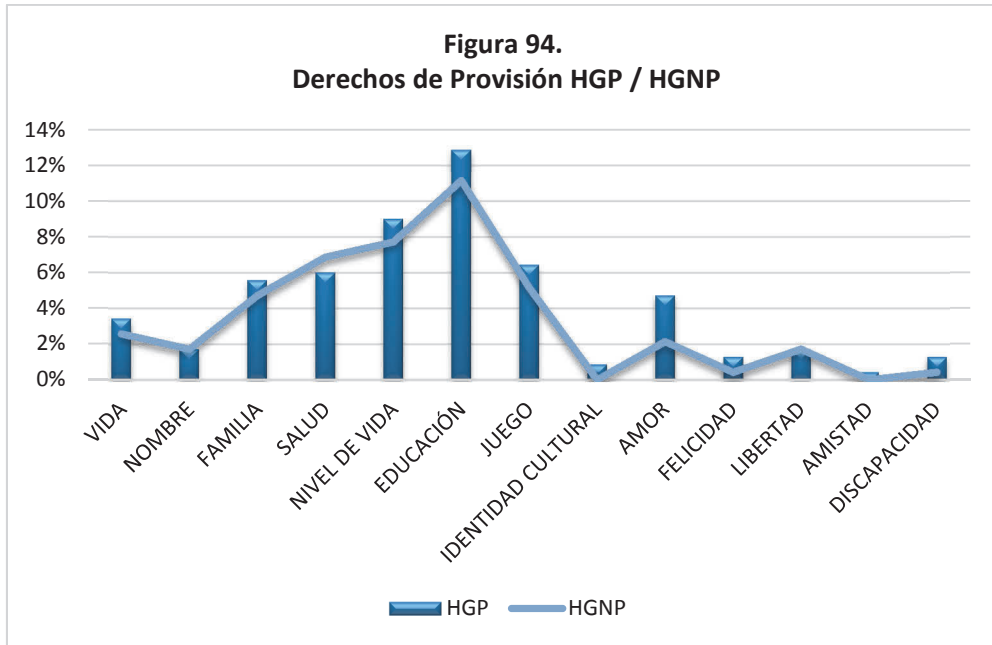


Figura 94. Derechos de Provisión por participación de hijas e hijos (N=233)

Si realizamos el análisis tomando como referencia la experiencia en participación de las familias, encontramos que las familias FGP han generado el 52% de los derechos de esta categoría y el 48% restante ha sido generado por las familias sin este tipo de experiencia (FGNP).

Encontramos diferencias significativas en el *derecho a recibir amor, cariño y atención* ($\chi^2_1=4,04$, $p=0,044$), aunque si bien éste ha sido generado en una proporción baja en ambos grupos (5,6% de las familias FGP frente al 3% de las familias FGNP). En el resto de derechos que componen esta categoría no encontramos diferencias significativas. Vuelve a destacar el *derecho a la educación* como el derecho más nombrado, tal como se aprecia en la *Figura 95*.

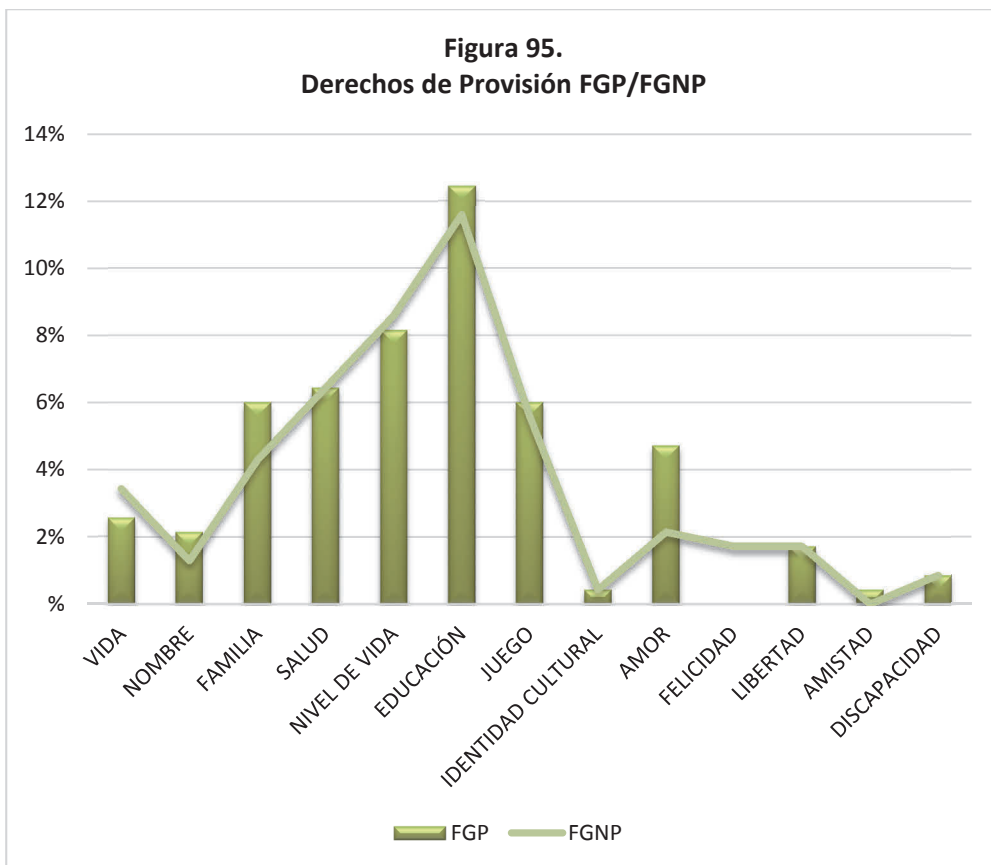


Figura 95. Derechos de Provisión para familias FGP y FGNP (N=233)

D.2.2. Análisis de los derechos de Protección.

En el caso de los *derechos de Protección*, tal como vemos en la Figura 96, al comparar las respuestas dadas por las familias con HGP con las familias con HGNP, encontramos diferencias significativas en el *derecho a no ser explotado* ($\chi^2_1=5,02$, $p=0,025$), habiendo sido nombrado por el 12,9% de las familias con HGP y el 2,9% de las familias con HGNP.

En esta categoría el 58,6% de los derechos han sido generados por las familias con HGP y el 41,4% por las familias con HGNP, siendo el derecho más nombrado en ambos grupos el *derecho a ser protegidos*.

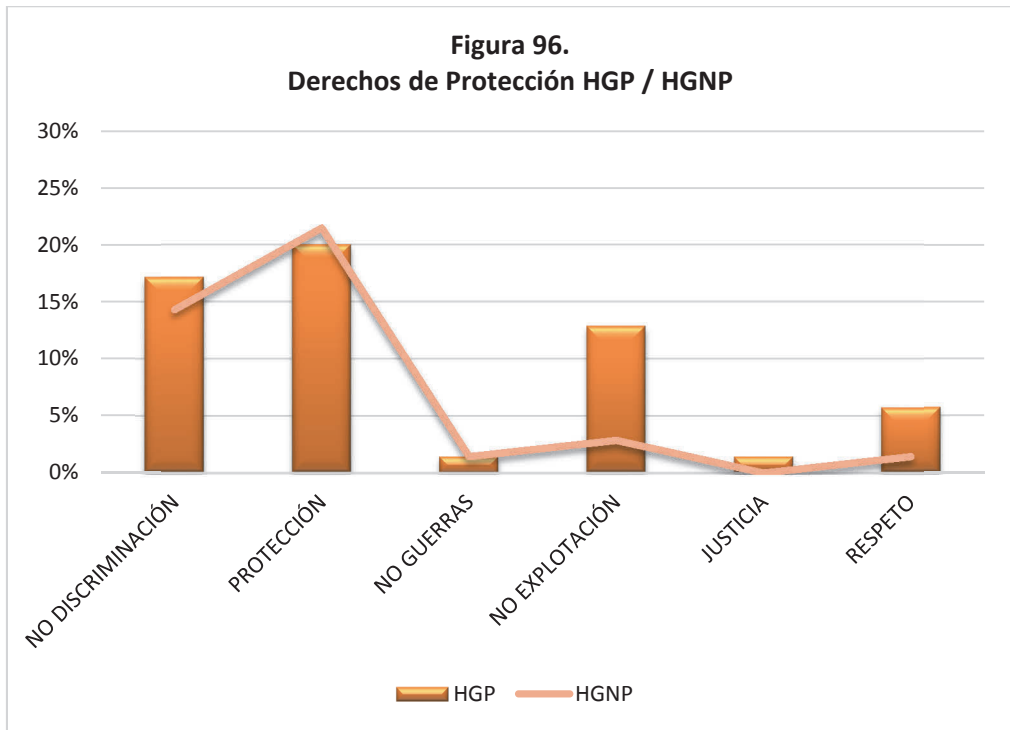


Figura 96. Derechos de Protección para familias con HGP y familias con HGNP (N=70)

En la *Figura 97*, vemos como al hacer el análisis de las familias FGP y FGNP encontramos diferencias significativas en el *derecho a ser protegidos* ($\chi^2_1=4,62$, $p=0,031$), siendo nombrado por el 25,7% de las familias FGP, frente a las FGNP que lo han nombrado un 15,7%.

En este caso, las familias FGP han generado el 55,7% de los derechos de la categoría de *Protección*.

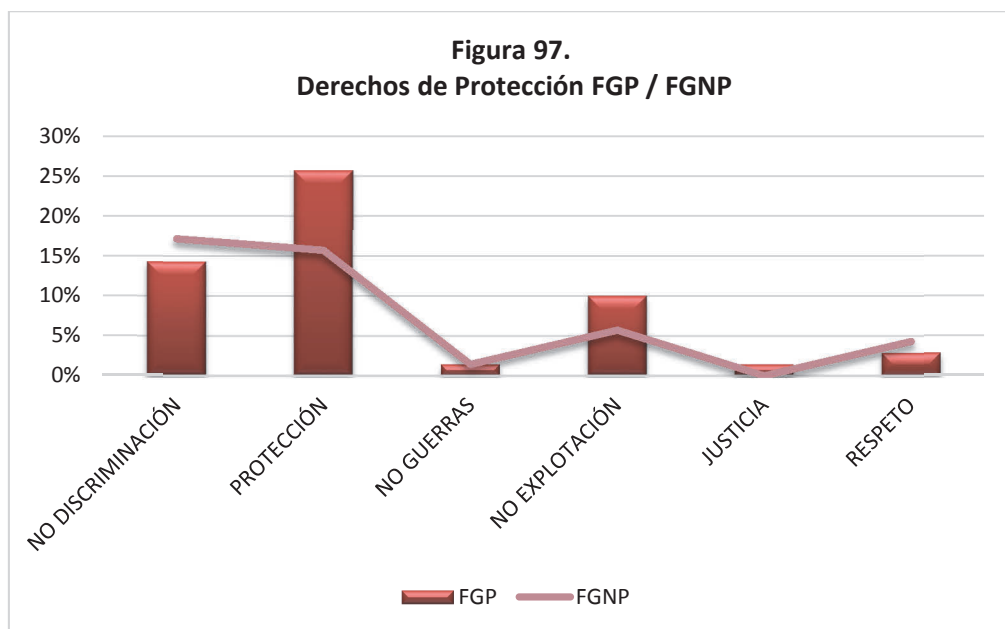


Figura 97. Derechos de Protección para familias FGP y FGNP (N=70)

D.2.3. Análisis de los derechos de Participación.

Respecto a los *derechos de Participación*, el 62,2% han sido generados por las familias con HGP, mientras que las familias con HGNP han generado el 37,8%. En esta categoría, no encontramos diferencias significativas en ningún derecho; siendo además el *derecho a la libertad de opinión y expresión* el más nombrado en ambos grupos (véase *Figura 98*).

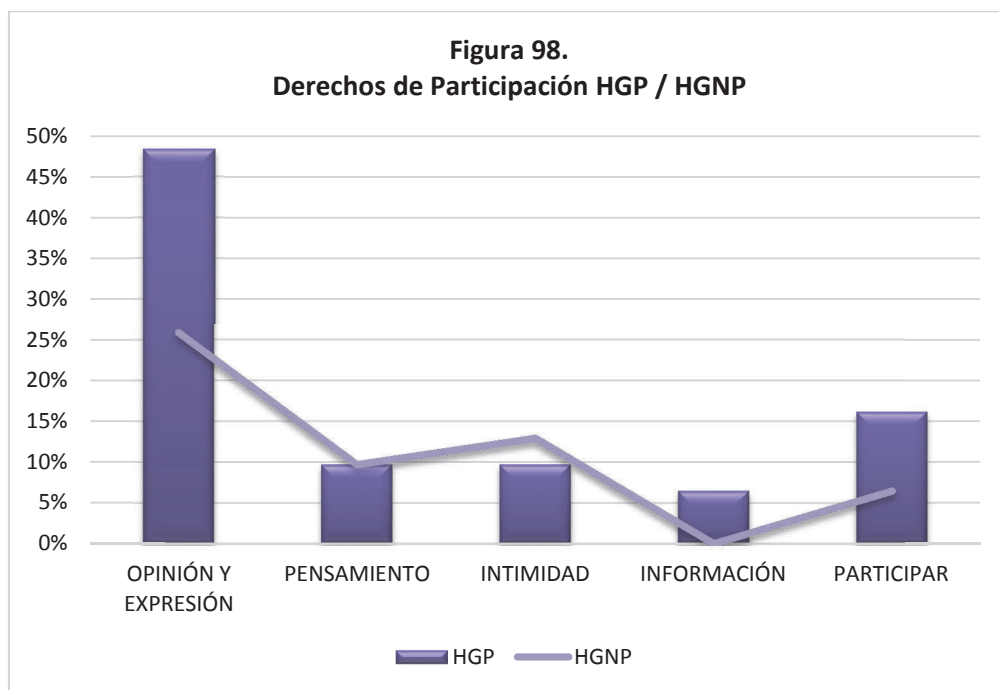


Figura 98. Derechos de Participación para las familias con HGP y familias con HGNP (N=45)

Al hacer el análisis entre los grupos FGP y FGNP encontramos diferencias significativas en el *derecho a la libertad de opinión y expresión* ($\chi^2_1=7,133$, $p=0,008$), y en el *derecho a participar* ($\chi^2_1=4,76$, $p=0,029$); en ambos casos han sido más veces generados por las familias FGP, tal como vemos en la *Figura 99*.

Destacamos también que en esta categoría, el 62,2% de los derechos ha sido generado por las familias FGP.

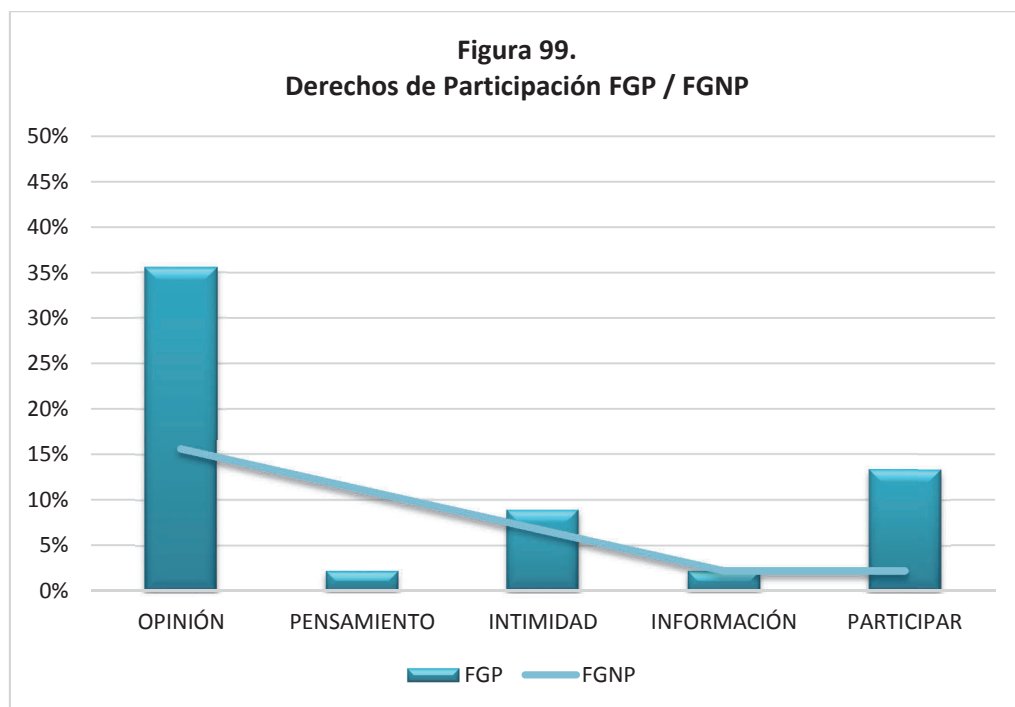


Figura 99. Derechos de Participación para las FGP y FGNP (N=45)

D.2.4 Análisis de los derechos de Cuarta Generación.

La categoría de *derechos de cuarta generación* está compuesta por *el derecho a la paz* y *el derecho al medio ambiente*. En este caso, las familias con HGP han generado el 61,5% de los derechos, mientras que el 38,5% restante ha sido generado por las familias con HGNP.

No existen diferencias significativas en ninguno de los dos derechos y para ambos grupos *el derecho a la paz* es el más nombrado, tal como podemos ver en la Tabla 46.

Tabla 46

Derechos de 4ª Generación para familias con HGP y familias con HGNP

DERECHOS DE 4ª GENERACIÓN (N=13)		
	HGP	HGNP
PAZ	53,8%	38,5%
MEDIO AMBIENTE	7,7%	0,0%
TOTALES	61,5%	38,5%

Resultados similares obtenemos si analizamos los resultados en función de la participación de las familias, ya que el 53,3% de los derechos ha sido generado por las FGP. Nuevamente no encontramos diferencias significativas en ninguno de los dos derechos y el derecho más nombrado por ambos grupos ha sido el derecho a la paz (véase Tabla 47).

Tabla 47

Derechos de 4ª Generación para FGP y FGNP

DERECHOS DE 4ª GENERACIÓN (N=13)		
	FGP	FGNP
PAZ	53,3%	26,7%
MEDIO AMBIENTE	0,0%	6,7%
TOTALES	53%	33%

E. Participación infantil

E.1 Concepto de participación infantil

En este apartado comentaremos los resultados obtenidos respecto al concepto relacionado con el derecho a la participación infantil y sobre algunos aspectos que

pueden ser considerados como importantes para poder desarrollarla en nuestra sociedad. En la Tabla 48 pueden consultarse los ítems incluidos en este apartado.

Tabla 48

Sobre la participación infantil

SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA INFANCIA...	
a.	En nuestra sociedad, ofrecemos <i>pocos espacios</i> y oportunidades a las niñas y los niños para que expresen sus propias ideas y opiniones.
b.	Los niños y niñas son <i>capaces de aportar soluciones a los problemas</i> que surgen dentro los distintos contextos en los que viven (familiar, escolar, municipal, etc.) si cuentan con los espacios y mecanismos necesarios para ello.
c.	Aunque son las <i>ciudadanas y ciudadanos del futuro</i> , las niñas y niños no pueden ser consideradas/os como sujetos sociales hasta que no alcancen la madurez y tengan las capacidades y habilidades suficientes que les permitan actuar y decidir sobre los aspectos importantes de sus vidas.
d.	La participación de los niños y las niñas es un factor decisivo para la <i>cohesión social</i> y para vivir en una democracia de acuerdo con los valores de una sociedad multicultural y los principios de la tolerancia.
e.	Hay que buscar el equilibrio entre el <i>derecho de las niñas y los niños a participar y el deber de las personas adultas de protegerles y cuidarles</i> .
f.	Las personas adultas debemos <i>ceder parte de nuestra cuota de poder</i> para que los niños y las niñas sean reconocidos como grupo social, y favorecer así su desarrollo como agentes activos en la sociedad.
g.	La <i>participación de las niñas y los niños</i> , aun siendo deseable, <i>no es un proceso necesario</i> para el desarrollo infantil.
h.	Los niños y las niñas tienen el <i>derecho a expresar su opinión libremente</i> en los distintos contextos en los que viven (familia, escuela, comunidad, etc.) y esta opinión debe ser tomada en cuenta por todas las personas adultas (madres, padres, profesoras, profesores, etc.).

Cuando comparamos los datos de las familias con HGP frente a las familias con HGNP, los resultados del chi cuadrado muestran diferencias significativas

únicamente en la opción referida a *la participación infantil como factor decisivo para la cohesión social* ($\chi^2_1=4,67$; $p=0,031$). En este caso, son las familias con HGP las que muestran un mayor grado de acuerdo (100%) que las familias con HGPNP (87,1%).

En cuanto al resto de los ítems, puede decirse que aunque no existen diferencias significativas, en general las familias con HGP muestran un mayor grado de acuerdo que las familias con HGPNP en los distintos ítems. A excepción de la opción que establece que *la participación infantil aun siendo deseable no es necesaria*, donde los porcentajes se invierten, estando menos de acuerdo con esta afirmación las familias con HGP que las familias con HGPNP. También queremos resaltar que en la opción que señala a *niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos del futuro que no tienen la madurez ni capacidades suficientes para actuar y decidir sobre aspectos importantes de sus vidas*, nos encontramos con que ambos tipos de familias muestran su grado de acuerdo con esta afirmación en una proporción considerable (41,2% de familias HGP y 31,3% de HGPNP), considerándose este como un aspecto negativo para el desarrollo de la participación infantil. Aunque tal como señalamos antes, estas diferencias no son significativas ($\chi^2_1=0,70$, $p=0,402$). Los resultados obtenidos para los cuatro tipos de familias pueden ser consultados en la *Figura 100*.

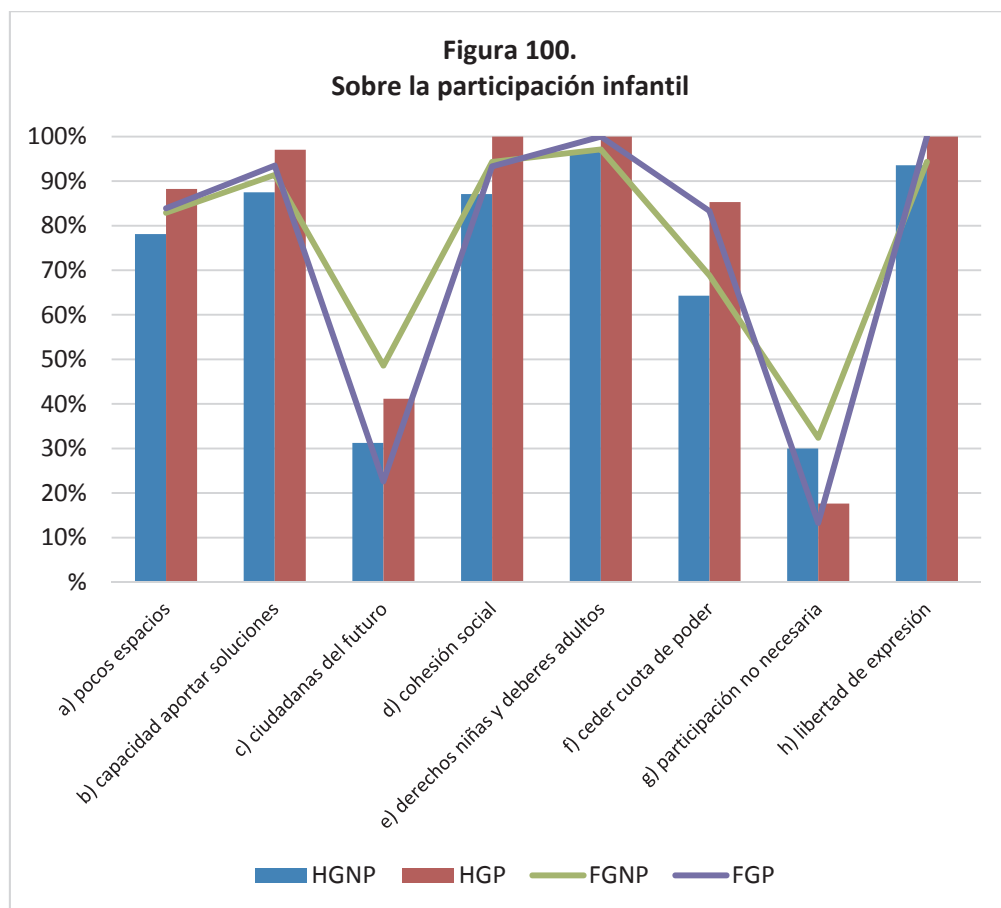


Figura 100. Sobre la participación infantil

Si realizamos el análisis teniendo en cuenta las familias que participan, frente a las que no lo hacen (FGP-FGPNP), encontramos diferencias significativas en la referida a la idea de considerar a *niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos del futuro con pocas capacidades para tomar decisiones en sus vidas actuales* ($\chi^2_1=4,79$, $p=0,028$). En este caso, son las familias con experiencia en estructuras participativas (FGP) las que muestran una proporción de acuerdo muy baja con esta idea (22,6%) frente a las familias sin esta experiencia (FGPNP) (48,6%). En cuanto al resto de los ítems, los datos revelan que, en general, las familias con experiencia en estructuras participativas (FGP) muestran un mayor grado de

acuerdo que las familias sin experiencia en estructuras participativas (FGNP) con las distintas opciones, con excepción de la opción que establece que *la participación infantil aun siendo deseable no es necesaria*, donde los porcentajes se invierten, estando menos de acuerdo con esta afirmación las familias del grupo de participación (FGP) que las familias sin este tipo de experiencia (FGNP).

E.2 Efectos de la participación infantil.

Cuando preguntamos a las familias por los efectos que la participación puede tener en niñas y niños, encontramos los siguientes resultados. Como puede apreciarse en la *Figura 101*, una proporción muy alta de las familias HGP, HGNP, FGP y FGNP están de acuerdo con la idea de que la participación infantil: *desarrolla una mejor autoestima y mayor seguridad en sí mismas, desarrolla más habilidades de comunicación, diálogo y resolución de conflictos, hace que sean más solidarios y tengan más valores democráticos, aprendan a tomar en cuenta distintos puntos de vista, adquieran una mayor autonomía y responsabilidad e influyan positivamente en la visión que tienen las personas adultas sobre la infancia*. Estas opciones contienen afirmaciones que reflejan una imagen positiva de la participación infantil.

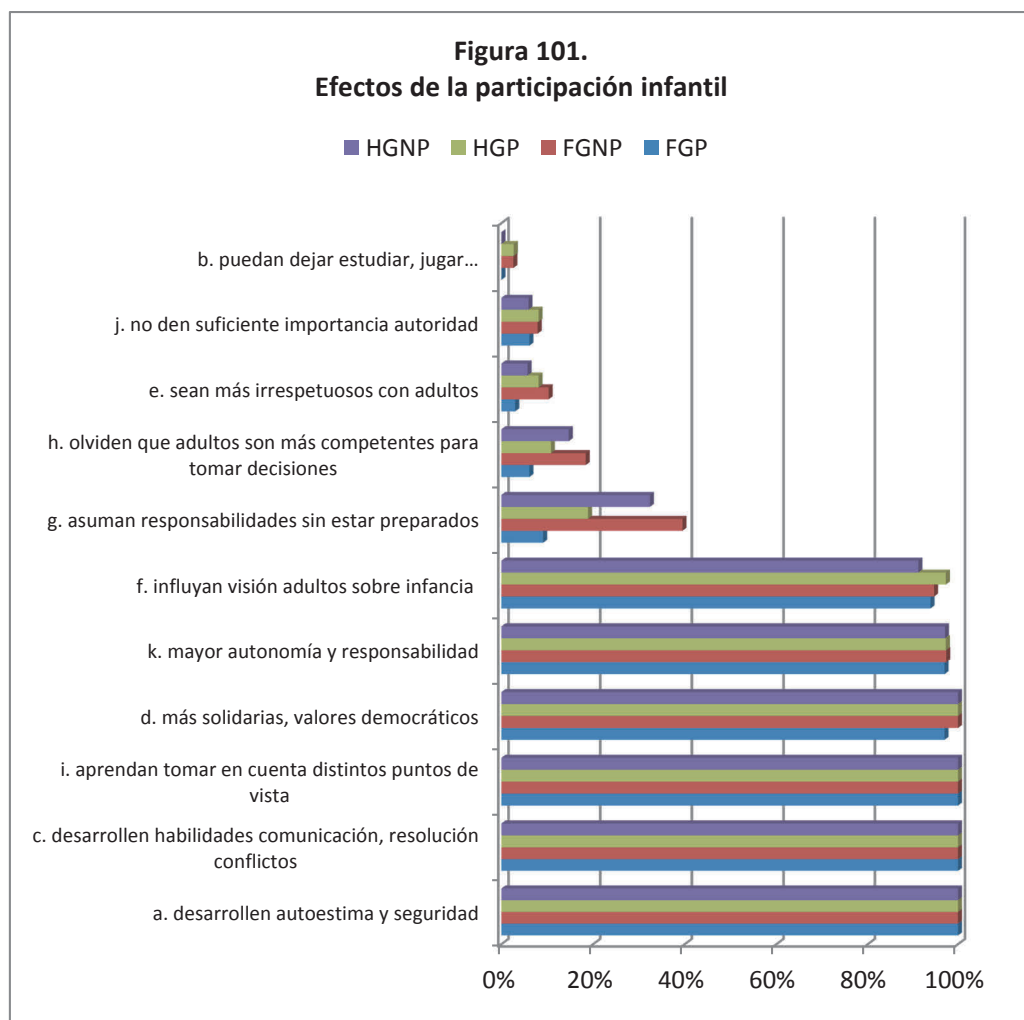


Figura 101. Efectos de la participación infantil

Por otra parte, los datos muestran también que aquellas afirmaciones que reflejan una imagen negativa de la participación infantil son las que obtienen las proporciones más bajas en todos los grupos. En este caso, una proporción muy baja de las familias HGP, HGNP, FGP y FGNP están de acuerdo con la idea de que la participación infantil: *hace que niñas y niños puedan dejar de estudiar, jugar, sean más contestones e irrespetuosos con las personas adultas, se olviden que son las*

personas adultas las más competentes para tomar decisiones que les afecten en sus vidas y asuman responsabilidades para las que todavía no están preparadas.

Las únicas diferencias significativas se encuentran entre las familias FGP y FGNP en el ítem en el que se menciona que participar hace que niñas y niños *asuman responsabilidades para las que todavía no están preparadas* ($\chi^2_1=8,61$, $p=0,003$). En este caso, mientras que el 39,5% de familias sin experiencia en estructuras de participación (FGNP) están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, sólo el 9,1% de familias con dicha experiencia (FGP) lo está. En cuanto a las familias HGP y HGNP, los resultados del chi cuadrado no muestran ninguna diferencia significativa en ninguno de los distintos ítems que conforman esta pregunta.

E.3. Influencia de la participación en la vida de niñas y niños.

Por último, cuando se pregunta a las familias con HGP sobre la influencia que a su juicio tiene sobre sus hijas o hijos el hecho de que ellas o ellos pertenezcan a algún tipo de estructura participativa, nos encontramos que el 71,6% de familias con HGP consideran que esto es algo que influye mucho o bastante en sus vidas.

Mediante pregunta abierta, se les solicitaba que explicasen, con sus propias palabras, aquellos aspectos en los que consideraban que se producía dicha influencia. Se les pedía que lo diferenciases por la influencia que las actividades de participación tenían en el desarrollo de sus hijos e hijas, en el hogar y en la escuela. La Tabla 49 recoge sus respuestas.

Tabla 49

Influencia de la participación en niñas y niños

¿EN QUÉ ASPECTOS INFLUYE LA PARTICIPACIÓN DE TU HIJA O HIJO?	
EN SU DESARROLLO	Madurez, sensibilidad, responsabilidad
	Habilidades comunicativas
	Conocimiento y defensa de derechos
	Autoestima, confianza, seguridad
EN CASA	Más responsable. Más empático
	Dialoga. Da su opinión. Escucha. Muestra interés por diferentes temas
	Colabora. Ayuda. Cooperar
	Participación, interés, responsabilidad
EN LA ESCUELA	Escucha
	Mejor relaciones, menos conflictos

Al especificar los diferentes aspectos en los que la experiencia en estructuras de participación influye en sus propias hijas e hijos, la mayoría (esta pregunta sólo podía ser contestada por familias con HGP) ha señalado el desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad de diálogo y escucha, así como el aumento de la autoestima, la madurez, sensibilidad y responsabilidad, y por último el conocimiento de los derechos, tal como podemos ver en la *Figura 102*.

En cuanto a la influencia que tiene en el hogar el hecho de que sus hijos e hijas formen parte de estructuras participativas, la mayoría de familias vuelve a incidir sobre la mayor capacidad para dialogar, escuchar e interesarse por temas variados, también señalan que colaboran y ayudan más y que son más responsables.

Por último, en la escuela, las familias señalan fundamentalmente que sus hijas e hijos son más participativos y se interesan más por lo que ocurre en el centro educativo.

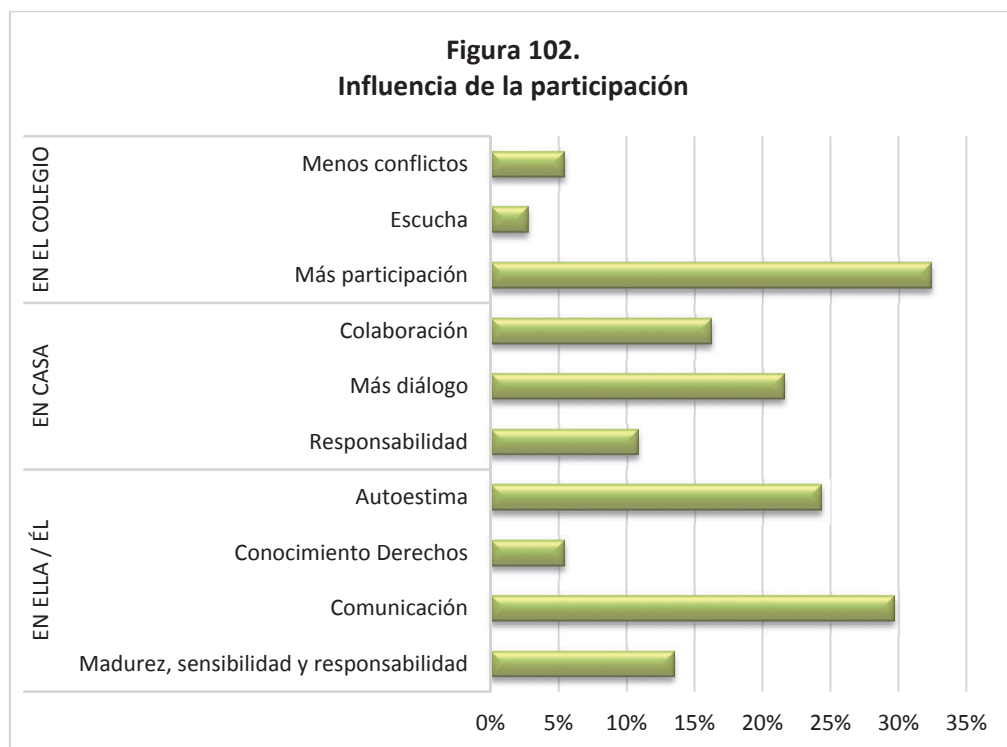


Figura 102. Influencia de la participación en niños y niñas

F. Toma de decisiones en el hogar, nivel de autonomía y resolución de conflictos

F.1 Toma de decisiones en el hogar.

En este apartado comentaremos los resultados obtenidos respecto al tipo de decisiones que son tomadas por las familias y sus hijas e hijos en distintos ámbitos y contextos. También analizaremos si se toma en cuenta las decisiones que pueden tomar chicas y chicos para resolver los problemas que surgen en casa.

Específicamente nos interesa analizar qué tipo de decisiones son tomadas en cuenta por las familias y sus hijas e hijos de forma unilateral o de forma conjunta, dependiendo del tipo de actividad que se trate. Igualmente, nos interesa saber en qué medida las familias promueven la participación infantil y la autonomía en distintos ámbitos y contextos. Para poder llevar a cabo un análisis de los datos en

función de los distintos tipos de decisiones que son tomadas por niñas y niños, y por sus familias, hemos agrupado las decisiones en cinco categorías, tal como puede observarse en la Tabla 50.

Tabla 50

En lo referente a tu hija o hijo, ¿Quién decide los siguientes aspectos?

TIPO DE DECISIONES	Ítems
OCIO CLÁSICO	b. Libros
	c. Películas
	e. Lugar de vacaciones
OCIO TECNOLÓGICO	i. Videojuegos
	j. Sitios en que navega por internet
	k. Usos de internet (navegar, chatear, jugar, etc.)
	l. Redes sociales
EDUCACIÓN	d. Actividades extraescolares
	f. Escuela
	m. Normas de casa
NORMAS	h. Tareas de casa
	n. Hora de acostarse a diario
	o. Hora de llegada los fines de semana
CUESTIONES PERSONALES	a. Ropa
	g. Primera comunión u otras cuestiones religiosas

F.1.1. Análisis por categorías.

Respecto a las diferentes categorías establecidas, al realizar el análisis tanto en función de la participación de las familias (FGP frente a FGNP) como en función de la participación de hijos e hijas (HGP frente a HGNP) no encontramos diferencias significativas entre las distintas categorías propuestas.

En lo que respecta a la participación de las familias, podemos ver como a excepción de *las normas de casa* para ambos grupos y las *cuestiones de educación* para las FGNP, que son decididas por madres y padres, en el resto de categorías predomina la toma de decisiones conjuntas entre madres, padres e hijos e hijas, tal como podemos apreciar en la *Figura 103*. Igualmente y pese a no existir diferencias significativas, las FGP han señalado en todas las opciones un ligero mayor porcentaje de toma de decisiones mediante el consenso.

En cuanto a las decisiones tomadas de manera unilateral por los hijos e hijas, podemos ver que son siempre los porcentajes inferiores a las tomadas por los padres o de manera consensuada, sin embargo también observamos una ligera tendencia donde son las FGP las que indican que estas decisiones son tomadas por sus hijos e hijas en porcentajes ligeramente superiores a las FGNP.

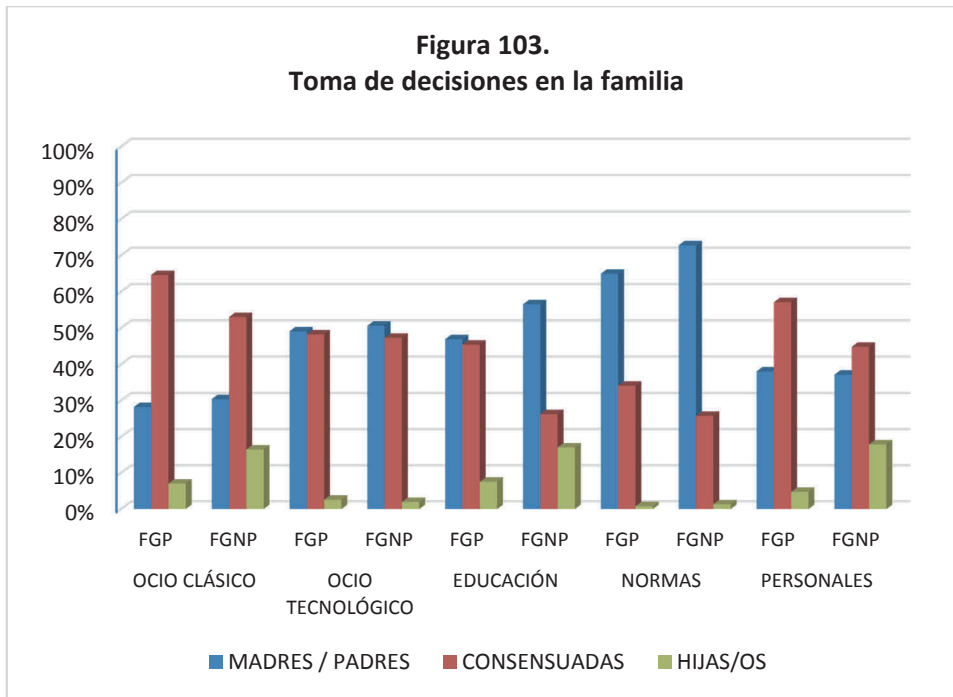


Figura 103. Toma de decisiones en la vida familiar en FGP y FGNP

Respecto al análisis realizado en función de la participación de hijos e hijas como podemos ver en la *Figura 104*, las cuestiones de *educación* y *normas* son mayoritariamente decididas por las madres y padres en ambos grupos así como las decisiones sobre el *ocio tecnológico* en el caso de las familias con HGNP.

De otro lado, en *ocio clásico* y *cuestiones personales* son decididas de manera consensuada en ambos grupos, así como el *ocio tecnológico* en el caso de las familias con HGP.

No existen diferencias significativas en ninguna categoría, aunque en todas ellas observamos como la tendencia al consenso es ligeramente superior en las familias con HGP. Y a excepción de *las normas* en todas ellas, la toma de decisiones por parte de hijos e hijas de manera unilateral, es ligeramente superior en las familias con HGP.

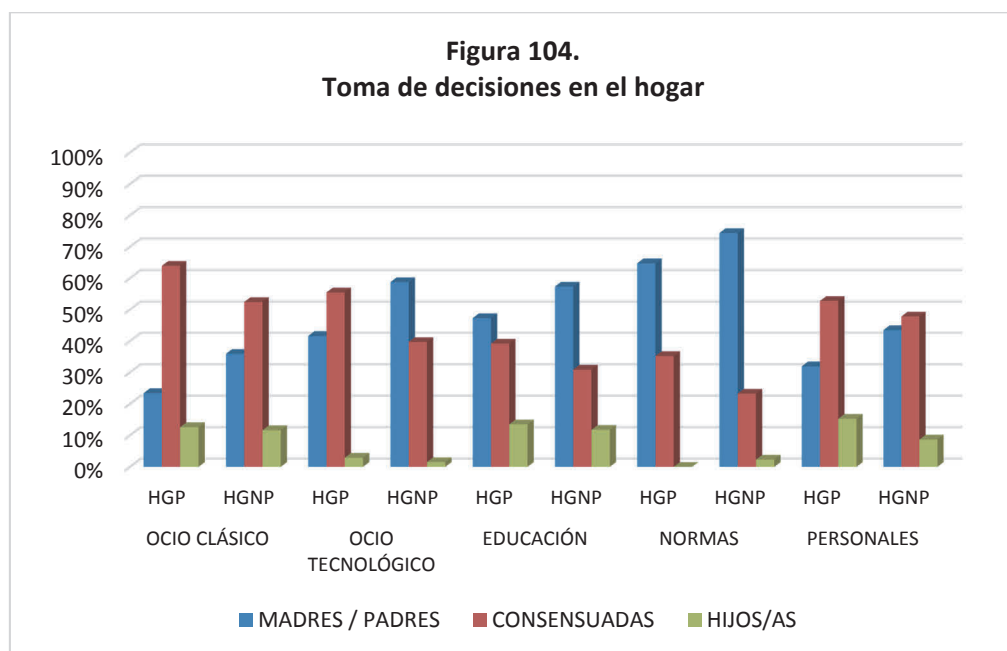


Figura 104. Toma de decisiones en la vida familiar para familias con HGP y con HGNP

F.1.2. Análisis de la toma de decisiones en función de la participación de hijos e hijas (HGP-HGNP).

En cuanto a la participación concreta de niños y niñas en sus familias, encontramos diferencias significativas entre las familias con hijos con experiencia en grupos de participación (HGP) y las familias con hijos sin experiencia en grupos de participación (HGNP) en las siguientes opciones: *el lugar de vacaciones al que va la familia* ($\chi^2_1=5,53$, $p=0,033$), ya que las primeras han señalado en un 64,9% que esta decisión la consensuan frente al 37,1% de las segundas; y *las redes sociales que usa por internet*, ($\chi^2_2=7,42$, $p=0,024$), donde el 48,5% de las familias con HGP señala que lo deciden ellas, frente al 81,5% de las familias con HGNP, tal como podemos ver en la *Figura 105*.

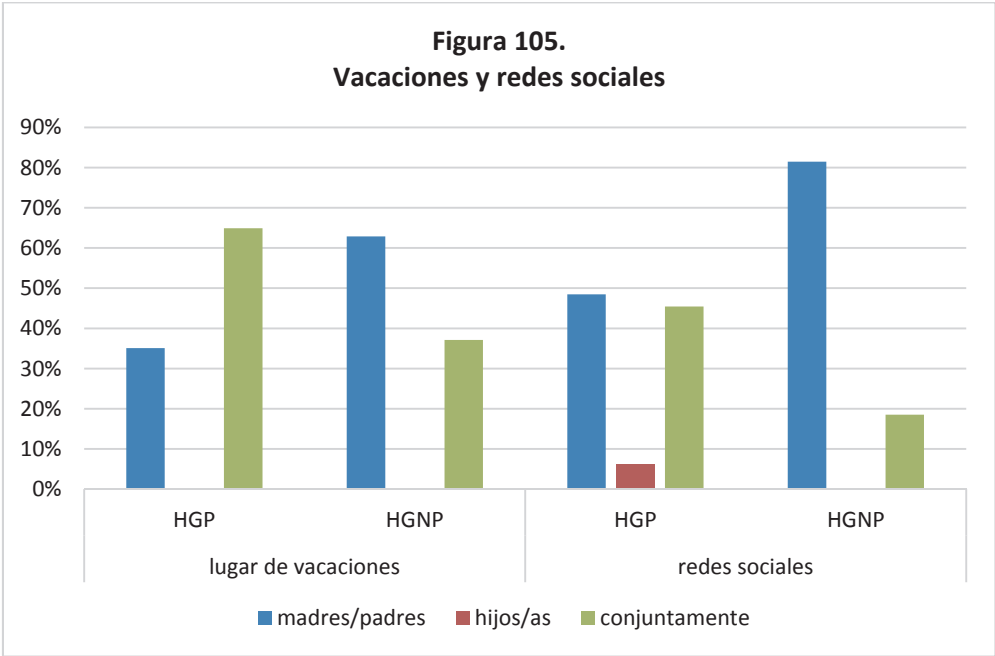


Figura 105. Elección del lugar de vacaciones y redes sociales

F.1.3. Análisis de la toma de decisiones en función de la participación familias (FGP-FGNP).

Si tenemos en cuenta la variable referida a la experiencia participativa de las familias, encontramos diferencias significativas en las opciones: *la ropa que te pones* ($\chi^2_{2=}$ 7,91; $P=0,019$); *las películas que ves* ($\chi^2_{2=}$ 5,97; $P=0,050$) y *las actividades extraescolares a las que vas* ($\chi^2_{3=}$ 6,84; $P=0,033$). Como podemos ver en la Tabla 51, en las tres opciones mencionadas para ambos grupos, el mayor porcentaje de respuesta se sitúa en las decisiones compartidas, si bien en todas las opciones las FGP consensuan en un porcentaje mayor que las FGNP.

Tabla 51

Toma de decisiones para las FGP y las FGNP

		MADRES/ PADRES	MADRES/ PADRES e HIJAS/HIJOS	HIJAS/HIJOS
A (ropa)	FGP	18,8%	81,3%	,0%
	FGNP	30,8%	53,8%	15,4%
C (películas)	FGP	15,2%	75,8%	9,1%
	FGNP	31,6%	47,4%	21,1%
D (act. extraescolares)	FGP	18,2%	69,7%	12,1%
	FGNP	24,3%	40,5%	35,1%

F.2 Niveles de autonomía.

Hemos llevado a cabo otro análisis que nos permite analizar el tipo de decisiones que son tomadas en distintos contextos en función del nivel de autonomía infantil alcanzado por niñas y niños. Para ello, hemos convertido las

puntuaciones a una escala de autonomía de 3 puntos, para indicar las decisiones hechas por:

- madres/padres de forma unilateral: 1 punto
- madres/padres e hijas/hijos de forma conjunta: 2 puntos
- hijas e hijos de forma unilateral: 3 puntos

La escala con los distintos niveles se presenta en la *Figura 106*.

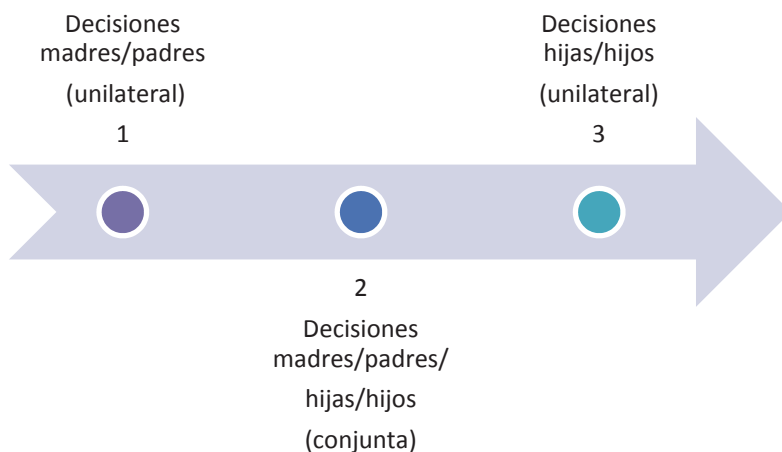


Figura 106. Escala de autonomía infantil: Decisiones en la vida familiar

La utilización de esta escala nos permite analizar la autonomía como un continuo que va desde las decisiones tomadas unilateralmente por madres y padres, hasta aquellas tomadas por niñas y niños de forma unilateral, teniendo como punto intermedio las decisiones tomadas de forma conjunta (Wray-Lake, Crouter y McHale, 2010)

F.2.1 Nivel de autonomía en función de la participación de hijos e hijas (HGP-HGNP)

En la *Figura 107* podemos observar los resultados obtenidos utilizando esta escala para las familias HGP y HGNP.

Cabe señalar que, si atendemos a los distintos niveles de autonomía en la toma de decisiones, podemos observar que en la parte superior de la *Figura 107* se sitúan aquellas decisiones que menos se negocian o acuerdan, encontrándose más cerca de una puntuación de 1 en la escala de autonomía. Mientras que en la parte inferior de la *Figura 107*, se sitúan aquellas decisiones que son las más se consensuan, encontrándose más cerca de una puntuación de 2 en dicha escala.

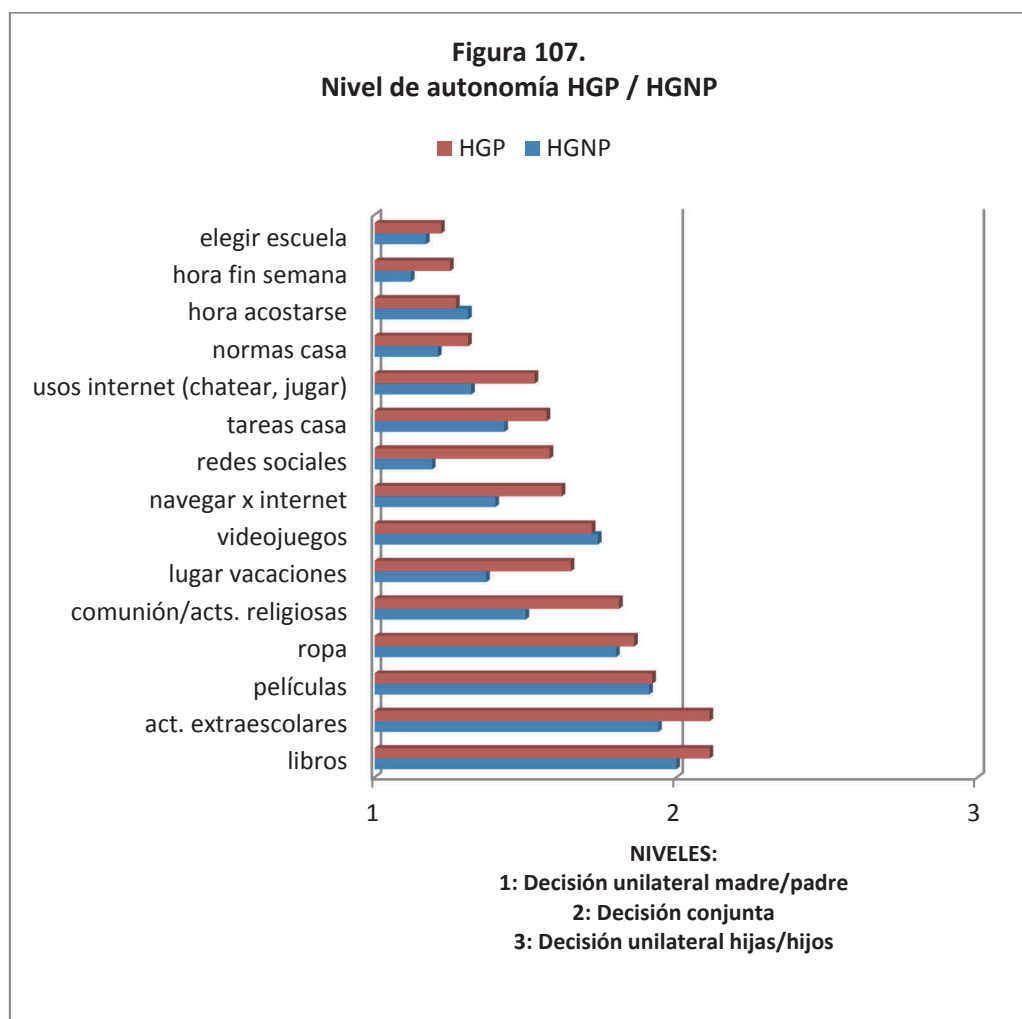


Figura 107. Nivel de autonomía para familias con HGP y para familias con HGNP

De modo que entre las decisiones que menos se consensuan por las familias con HGP y con HGPNP, siendo tomadas de forma más unilateral por madres y padres, se encuentran las que están relacionadas con: *elegir escuela* ($\bar{X}=1,22$ y $\bar{X}=1,17$), *hora de llegar los fines de semana* ($\bar{X}=1,25$ y $\bar{X}=1,12$), *hora de acostarse a diario* ($\bar{X}=1,27$ y $\bar{X}=1,31$), y *normas de casa* ($\bar{X}=1,31$ y $\bar{X}=1,21$).

En contraste con estos datos, las decisiones que más se negocian están relacionadas con: *libros* ($\bar{X}=2,11$ y $\bar{X}=2$), *actividades extraescolares* ($\bar{X}=2,11$ y $\bar{X}=1,94$), *películas* ($\bar{X}=1,92$ y $\bar{X}=1,91$) y *ropa* ($\bar{X}=1,86$ y $\bar{X}=1,8$). Estos datos nos muestran que las decisiones que más se negocian o acuerdan se encuentran relacionadas con: el ocio (*libros, películas*) y las cuestiones personales (*ropa*), mientras que las que menos se negocian están más relacionadas con las normas (*horas llegada, de acostar, normas de casa*) y la educación (*elegir escuela*).

F.2.2 Nivel de autonomía en función de la participación de familias (FGP-FGNP)

Haciendo el mismo análisis para las familias FGP y las FGP, encontramos que en ambos grupos, las decisiones que menos se negocian, siendo tomadas de forma más unilateral por madres y padres son: *hora de llegar los fines de semana* ($\bar{X}=1,17$ y $\bar{X}=1,27$), *elegir escuela* ($\bar{X}=1,27$ y $\bar{X}=1,13$), *normas de casa* ($\bar{X}=1,29$ y $\bar{X}=1,23$) y *hora de acostarse a diario* ($\bar{X}=1,3$ y $\bar{X}=1,28$). Y las que más se negocian son: *libros* ($\bar{X}=1,97$ y $\bar{X}=2,13$), *actividades extraescolares* ($\bar{X}=1,94$ y $\bar{X}=2,11$), *películas* ($\bar{X}=1,94$ y $\bar{X}=1,89$) y *ropa* ($\bar{X}=1,81$ y $\bar{X}=1,85$). Estos datos nos muestran que las decisiones que más se negocian se encuentran relacionadas con: ocio (*libros, películas*) y cuestiones personales (*ropa*), mientras que las que menos se negocian están más relacionadas con: normas (*horas llegada, de acostar, normas de casa*) y educación (*elegir escuela*). Estos resultados pueden apreciarse en la *Figura 108*.

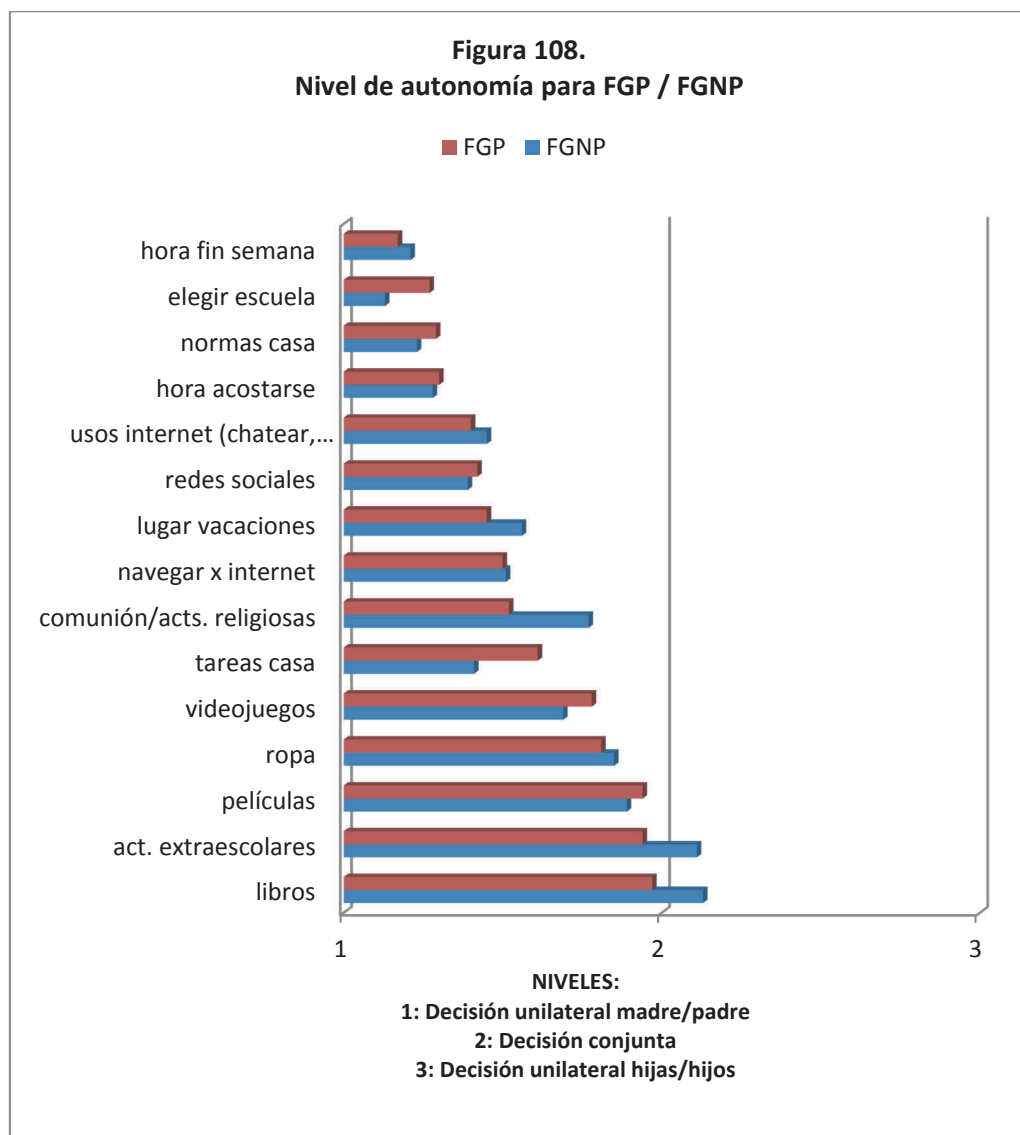


Figura 108. Nivel de autonomía para FGP y FGNP

Asimismo, es interesante destacar que desde la percepción de madres y padres, la toma de decisiones que llevan a cabo sus hijas e hijos de forma más autónoma es prácticamente inexistente, si tenemos en cuenta que las puntuaciones obtenidas en la *Escala de Autonomía* se mueven básicamente entre los niveles 1 (decisión

unilateral madre/padre) y nivel 2 (toma de decisiones conjunta) de la escala. De hecho, difícilmente alcanzan puntuaciones mayores al segundo nivel en la escala, no encontrándose ninguna puntuación que se aproxime al tercer nivel de la escala (decisión unilateral hija/hijo), tal como podemos apreciar en la *Figura 109*.

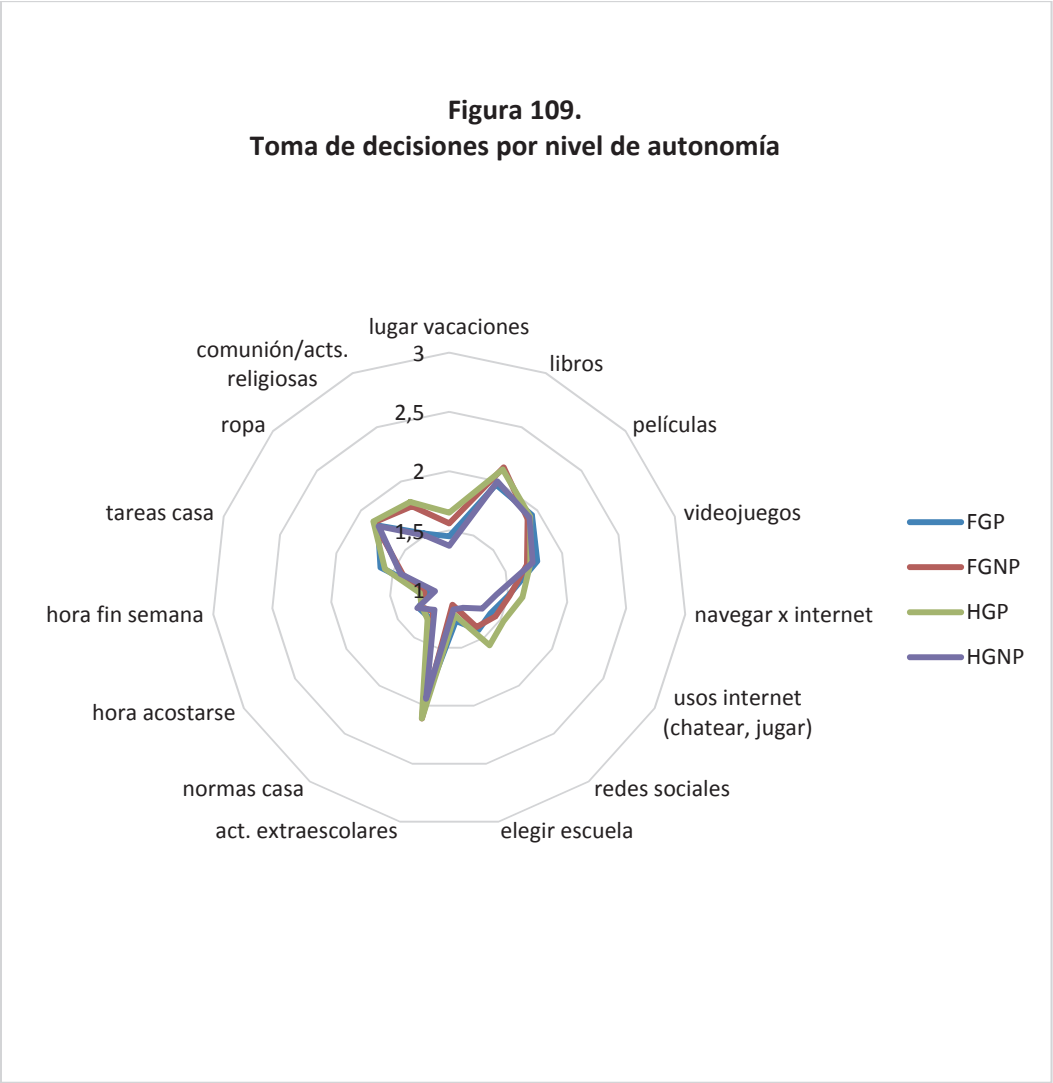


Figura 109. Toma de decisiones por niveles de autonomía. (Nivel 1: Decisión unilateral madre/padre, Nivel 2: Decisión conjunta, Nivel 3: Decisión unilateral hijas/hijos)

Así, podemos constatar que la media del nivel de autonomía es prácticamente igual para los diferentes grupos, aunque son las familias con HGP las que muestran un ligero mayor nivel de autonomía, quedando de la siguiente manera: FGP ($\bar{X}=1,56$); FGNP ($\bar{X}=1,57$); FHGP ($\bar{X}=1,64$); FHGNP ($\bar{X}=1,49$).

F.3 Resolución de conflictos en el hogar.

En cuanto a la resolución de conflictos en casa, un 90,6% de las familias con HGP y un 88,2% de las familias con HGNP afirman que se tiene en cuenta la opinión de hijas e hijos para resolver los conflictos que surgen en el hogar. Igualmente, las familias FGP en un 96,9% y las familias FGNP en un 82,4% afirman que se tiene en cuenta a hijos e hijas para resolver los conflictos. La gran mayoría explica que se suelen resolver dialogando o negociando, aunque algunos especifican que “*depende del tema que se trate*” o que “*no todo es negociable*”; no existiendo diferencias significativas en ninguno de los dos casos.

G. Comparativa entre estudios: Representaciones de las familias y sus hijas e hijos sobre los derechos de la infancia

A lo largo de los capítulos 3 y 4 de esta tesis hemos analizado por separado los resultados obtenidos tanto por niñas y niños como por las familias de manera independiente. En este apartado pasaremos a analizar los resultados de ambos grupos de forma comparada. Tal como señalamos en nuestra cuarta hipótesis contenida en el presente capítulo, esperamos encontrar diferencias entre los grupos. De modo que las representaciones de las madres y padres sobre los derechos de la infancia serán más complejas que las de sus hijas e hijos. En cuanto a los derechos que se generan, si bien esperamos que tanto familias como niños y niñas mencionen derechos de todas las categorías, también esperamos que hijos e hijas den más importancia a los derechos de participación que madres y padres. Por último, en cuanto al nivel de autonomía, esperamos que los datos nos indiquen que las familias sean más positivas que niños y niñas a la hora de establecer su nivel de autonomía.

G.1. Concepto de derecho

Cuando preguntamos a familias y estudiantes sobre los derechos de la infancia, prácticamente la totalidad de las personas adultas y de niños y niñas han oído hablar ellos.

En el caso de niños y niñas los sitios más significativos donde han aprendido sobre sus derechos han sido la familia y la escuela. Para las familias, la propia familia también constituye una fuente importante donde han oído hablar sobre los derechos de la infancia además de la televisión y los libros.

En cuanto al concepto que tanto familias como estudiantes tienen del significado de “tener derechos” (ver *Figura 110*) podemos destacar que ambos grupos coinciden en señalar que los derechos son algo que *tienen todas las personas* (incluidas niñas y niños) *sin importar las creencias religiosas, el país en el que vivan o el país del que procedan*. En el caso de considerar la infancia como titular de derechos, vemos como en el caso de niñas y niños, están de acuerdo con esta afirmación el 63%, elevándose a un 93% en el caso de las familias. En los otros tres ítems, los porcentajes de acuerdos alcanzan en torno al 80% en ambos grupos.

Igualmente y pese a ser una concepción errónea, tanto familias como niñas y niños, en más de un 70% de los casos, están de acuerdo o muy de acuerdo con que *los derechos establecen los deberes y obligaciones*.

Resultados similares encontramos entre familias y estudiantes respecto a si los derechos pueden ser quitados. En torno al 80% considera que *nadie te los puede quitar* mientras que entre el 20% y el 30% tanto de familias como de estudiantes mantiene que *pueden ser dados o quitados por las autoridades*.

Resaltamos también que un 8% de familias considera que *los derechos son privilegios* llegando al 34% en el caso de estudiantes.

Así, encontramos diferencias significativas en considerar que los derechos los tienen *sólo los jóvenes y mayores de 18 años* ($\chi^2_1 = 5,640$; $P=0,017$), *todos los niños y niñas* ($\chi^2_1 = 24,488$; $P=0,000$), *todas las personas sin importar en qué país viven* ($\chi^2_1 = 6,230$; $P=0,013$), *todas las personas sin importar sus creencias religiosas* ($\chi^2_1 = 6,500$; $P=0,011$), *todas las personas sin importar el país del que procedan* ($\chi^2_1 = 4,477$;

$P=0,034$), *son privilegios que tienen algunas personas* ($\chi^2_1= 17,921$; $P=0,000$). Mientras que niños y niñas se muestran más de acuerdo con la idea de que *los derechos son sólo para jóvenes y mayores de 18 años* y que además, *son privilegios que tienen algunas personas*; las familias son las que muestran un mayor grado de acuerdo en el resto de ítems.

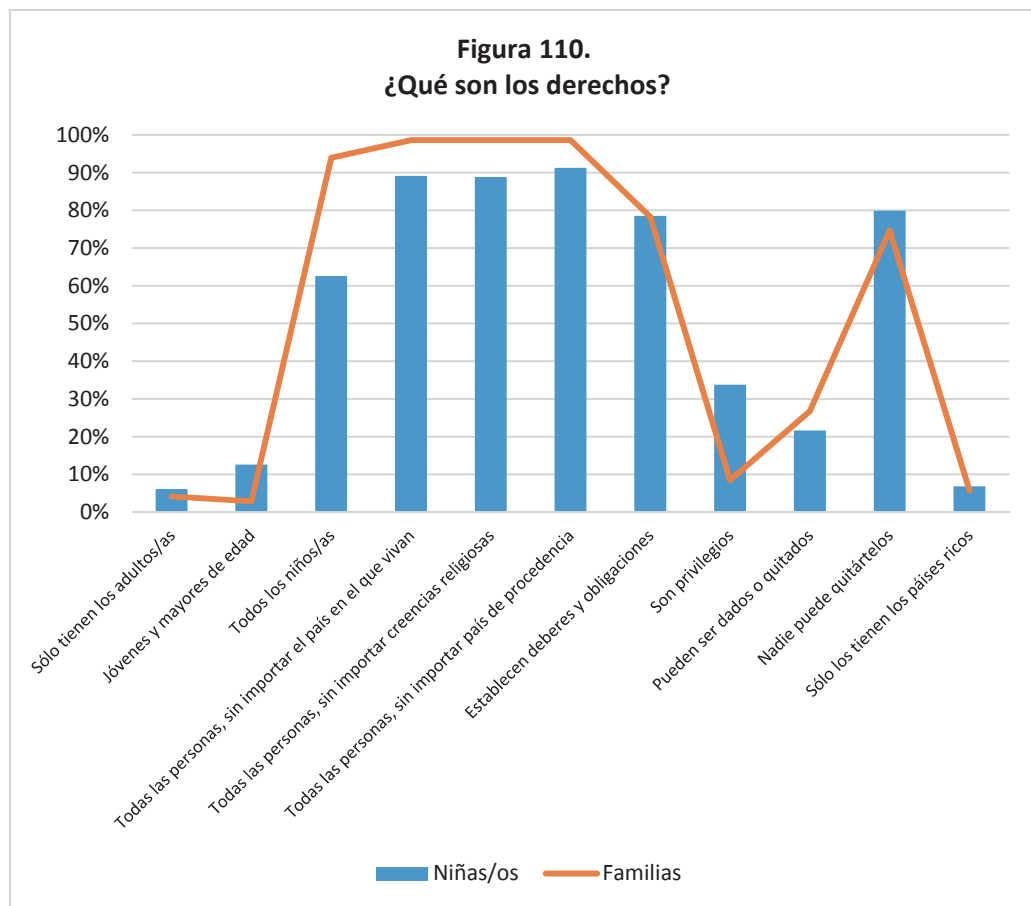


Figura 110. Definición de derechos para el grupo de niños, niñas y familias

G.2. Derechos generados espontáneamente.

En cuanto a los derechos que generan espontáneamente familias y niñas y niños, en el primer caso, los derechos más veces generados son el derecho a la

educación seguido del derecho a un *nivel de vida adecuado*. Después les siguen derechos tales *el juego*, la *salud* o la *familia*.

Para niñas y niños, el derecho a la *educación* es el derecho más nombrado, seguido de otros tales como *el juego*, el *nivel de vida adecuado* o la *salud*.

Nos gustaría también resaltar como ambos grupos generan derechos que, aun no estando incluidos en el articulado de la Convención sobre los derechos del niño (1989), son importantes para ellos y ellas.

Entre estos derechos están el derecho *a ser feliz*, *el respeto*, *la participación*, *el amor*, *la libertad* o los derechos de cuarta generación, donde hemos incluido el derecho a la *paz* y al *medio ambiente*. En este último caso, también nos gustaría llamar la atención sobre la forma en la que ambos grupos expresan dicho derecho. Así para las familias, es el derecho a tener “un medio ambiente saludable”, mientras que para niñas y niños es el derecho a “cuidar la ciudad y el medio ambiente”. Quizá pudiéramos entender que en el caso de los niños y niñas, más allá de si deberíamos entenderlo como derecho o responsabilidad, ellas y ellos se han situado como elementos protagonistas en la visualización del mismo, mientras que las familias parece que se sitúan en un papel más pasivo o al menos, no tan central como en el caso de niñas y niños

Análisis por categorías

En las familias, los derechos más generados son los que englobamos dentro de la categoría de Provisión. Posteriormente les siguen los derechos de Protección, Participación y Cuarta generación, en este orden, aunque todos ellos a bastante distancia de los primeros.

En el caso de niñas y niños, al igual que ocurre con las familias, los derechos más generados, y con diferencia, son los derechos de Provisión; les siguen los derechos de Protección y Participación en igualdad de porcentajes, y por último aparecen derechos de Cuarta generación.

Tanto en el total de derechos, como en cada categorías, las familias generan una media de derechos superior a la de niños y niñas, tal como podemos ver la

Tabla 52. Encontramos diferencias significativas en la categoría de derechos de Protección ($F_{1,386}=50,831$, $p=0,000$); Participación ($F_{1,386}=12,439$, $p=0,000$); Provisión ($F_{1,386}=34,091$, $p=0,002$) y Cuarta Generación ($F_{1,386}=12,025$, $p=0,001$) así como en el total de derechos generados ($F_{1,386}=29,631$, $p=0,000$).

Tabla 52

Media de derechos generados totales y por categorías

	NIÑAS/OS	FAMILIAS
PROTECCIÓN	0,34	0,96
PARTICIPACIÓN	0,34	0,62
PROVISIÓN	2,43	3,08
4ª GENERACIÓN	0,06	0,18
TOTALES	3,18	4,84

Analizando la media de derechos que son generadas por ambos grupos, pero separando a su vez a las niñas, niños y familias que participan, podemos ver, tal como se muestra en la *Figura 111*, que en todos los casos aquellas personas que participan (tanto estudiantes como familias) generan un media de derechos mayor que aquellos que no lo hacen.

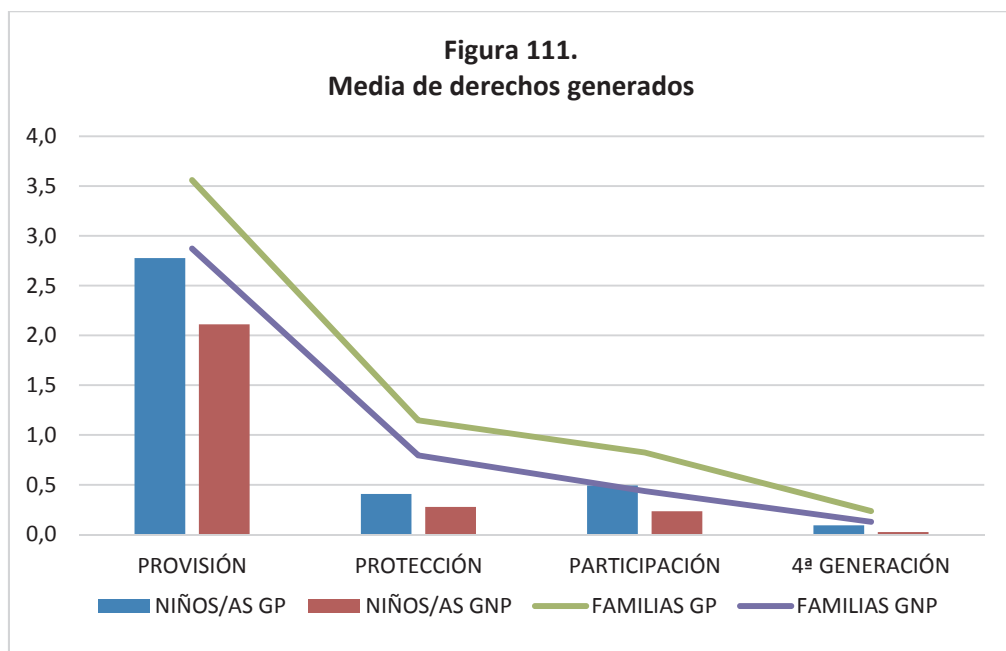


Figura 111. Media de derechos generados por familias y estudiantes, tanto de participación como de no participación

Derechos de Provisión.

En la categoría de derechos de Provisión, familias e hijos han generado un número similar de cada uno de los derechos que componen este bloque. Encontramos diferencias significativas en el derecho a *la vida, supervivencia y desarrollo* ($\chi^2_1= 12,126$; $P=0,000$), *nombre y nacionalidad* ($\chi^2_1= 4,668$; $P=0,031$), *salud* ($\chi^2_1= 4,280$; $P=0,039$), *nivel de vida adecuado* ($\chi^2_1= 4,717$; $P=0,030$), *amor* ($\chi^2_1= 22,098$; $P=0,000$), *niños discapacitados recibir atención adecuada* ($\chi^2_1= 12,371$; $P=0,000$). Todos estos derechos han sido más veces nombrados por familias que por niños y niñas, a excepción del derecho al amor que ha sido más veces nombrado por niños y niñas, tal como podemos apreciar en la *Figura 112*.

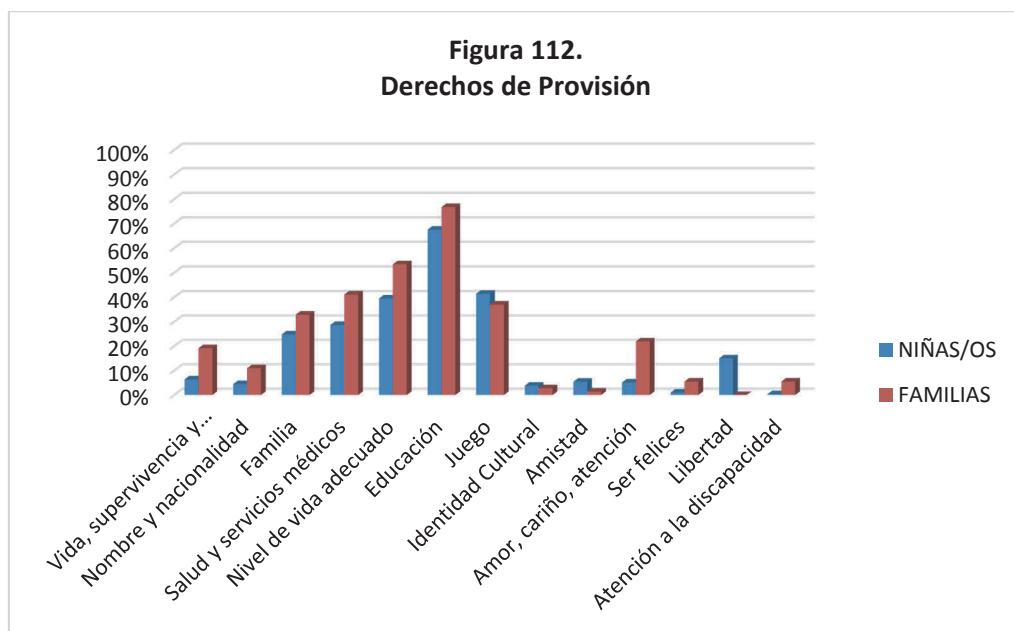


Figura 112. Derechos de Provisión generados por familias, niños y niñas

Derechos de Protección.

En la categoría de Protección, encontramos diferencias significativas en el derecho a *la no discriminación* ($\chi^2_1 = 39,950$; $P=0,000$), *protección contra malos tratos* ($\chi^2_1 = 23,005$; $P=0,000$) y *a no ser explotado* ($\chi^2_1 = 30,252$; $P=0,000$). Todos estos derechos han sido más veces nombrados por familias que por niños y niñas, tal como se refleja en la *Figura 113*.

Figura 113.
Derechos de Protección

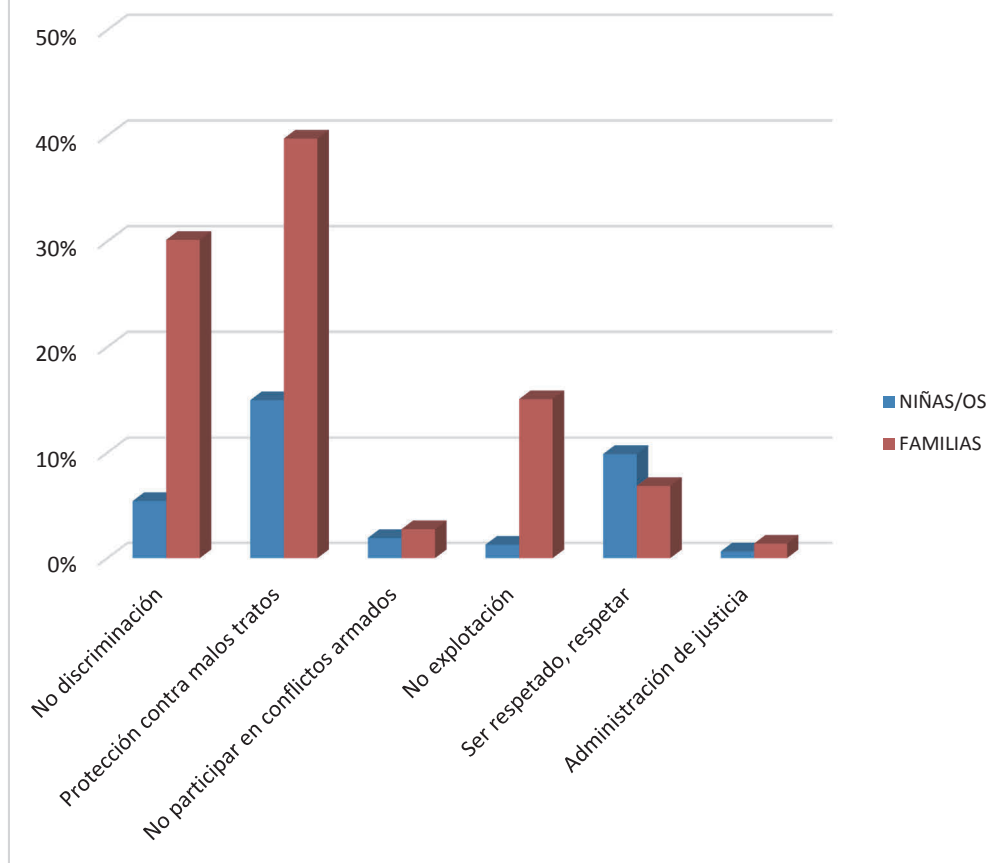


Figura 113. Derechos de Protección generados por niños, niñas y familias

Derechos de Participación.

En cuanto a los derechos de Participación, como podemos ver en la *Figura 114*, encontramos diferencias significativas en el derecho *a la intimidad* ($\chi^2_1=17,539$; $P=0,000$), habiendo sido más veces nombrado por familias que por niños. El resto de derechos, pese a no haber diferencias significativas, han sido más veces generados por las familias.

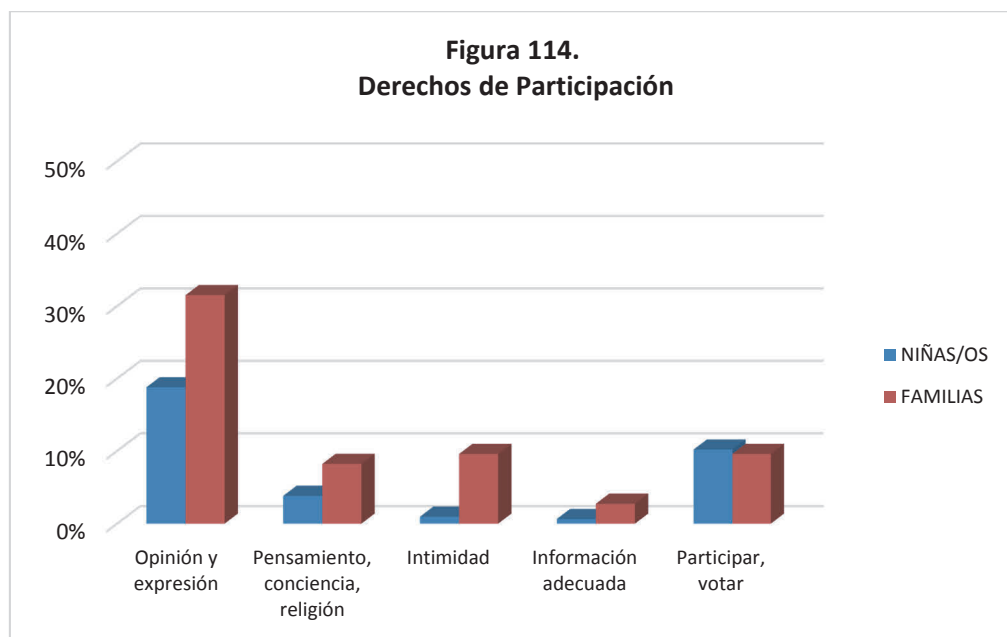


Figura 114. Derechos de Participación generados por familias, niños y niñas

Derechos de Cuarta Generación.

Por último, en la categoría de derechos de Cuarta Generación, encontramos diferencias significativas en el derecho a *la paz* ($\chi^2_1 = 28,187$; $P=0,000$) habiendo sido generado por un 16% de las familias, frente al 2% de niños y niñas, y en el derecho a *cuidar la ciudad y el medio ambiente* ($\chi^2_1 = 6,156$; $P=0,013$) que ha sido generado por un 11% de familias frente al 4% de niños y niñas, por lo que ambos derechos han sido más veces nombrados por las familias.

G.3 Niveles de autonomía.

Cuando analizamos el nivel de autonomía que las familias afirman otorgar a sus hijos e hijas y lo que las propias niñas y niños consideran que hay en sus hogares, vemos que son las chicas y chicos los que consideran que están teniendo un mayor nivel de autonomía en todos los ítems que el que les reconocen sus padres y madres, llegando a obtener en todas las actividades evaluadas una puntuación

más alta en el nivel de autonomía que las familias. De modo que nos encontramos que chicas y chicos se perciben a sí mismos como bastante más autónomos, que lo que las propias familias reconocen, tal como podemos ver en la *Figura 115*.

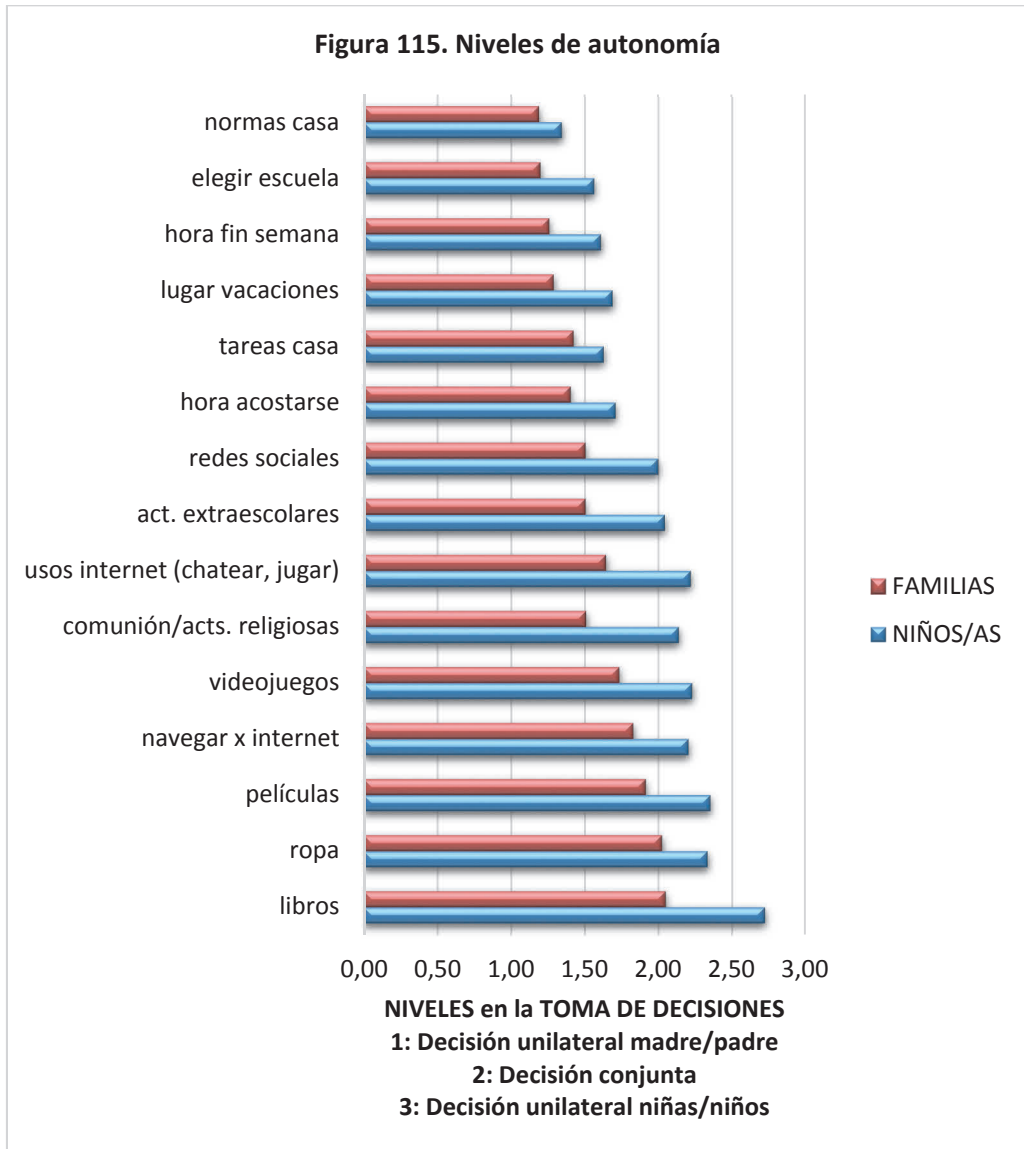


Figura 115. Niveles de autonomía para familias, ni3os y ni3as

Es decir, en el caso de los análisis de la muestra total de chicas y chicos, podemos ver cómo en bastantes de las actividades descritas (elección de libros, de películas, usos de internet, elección de la ropa, usos de internet, navegar por internet, hacer la comunión...) se llega a una puntuación de 2 lo que indica que al menos niñas y niños tienen la percepción de que muchas de las decisiones de casa se toman de manera más consensuada. En contraste con la opinión de madres y padres, ya que los resultados reflejan que éstos mantienen la idea de que buena parte de estas decisiones suele ser tomada de forma unilateral por las familias. De hecho, podemos observar cómo son sus puntuaciones las que se encuentran más bajas en la Escala de autonomía, encontrándose la toma de decisiones de la mayoría de las actividades por debajo del nivel 1,5 de autonomía dentro de la Escala de autonomía descrita en el Capítulo 3 de esta tesis, y que volvemos a reproducir a continuación, tal como se muestra en la *Figura 116*.

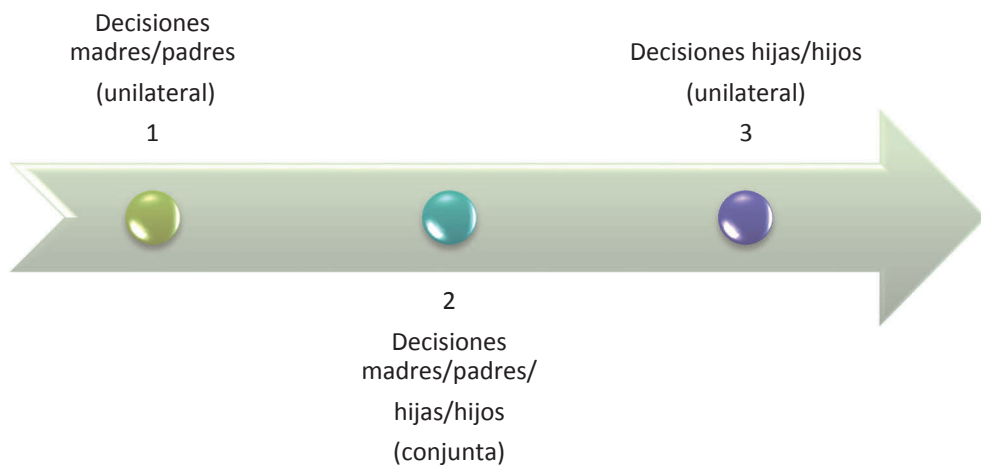


Figura 116. Escala de autonomía infantil: Decisiones tomadas por familias, niños y niñas

Sin embargo, en el análisis de la muestra total de las familias podemos apreciar cómo el nivel 2 de autonomía en esta Escala, correspondiente a la toma de

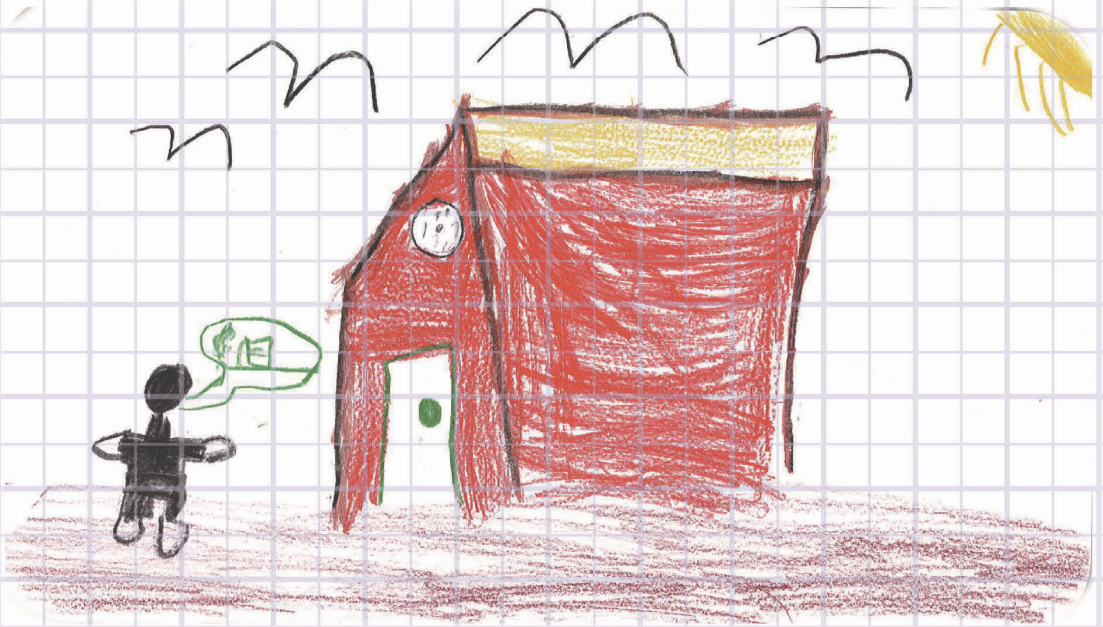
decisiones conjunta, únicamente se alcanza en los casos de tareas referidas a la elección de libros y de ropa. Desde nuestro punto de vista, este resultado es interesante ya que nos encontramos con el hecho de que una buena parte de las decisiones evaluadas suelen ser tomadas de forma unilateral por madres y padres. Al mismo tiempo que no encontramos ninguna actividad que sea decidida completamente por niñas y niños, y que en este caso se correspondería con un nivel 3 en la Escala. Así, leer libros es la actividad en la que chicas y chicos perciben tener una mayor capacidad de decisión, seguida de la elección de películas y de ropa, ver videojuegos y navegar por internet.

Durante este cuarto capítulo hemos analizado cómo la participación de las familias y de los hijos e hijas, influye que en la visión que madres y padres tienen de la infancia, los derechos de la niñez, la participación infantil y el nivel de autonomía.

En el capítulo 5, nos detendremos en analizar las principales conclusiones que hemos obtenido en los estudios realizados.

Capítulo 5

**Discusión y conclusiones.
Valoración global, limitaciones
y futuras líneas de investigación**



Introducción

A lo largo de los capítulos 3 y 4 hemos ido desgranando los resultados hallados en nuestros estudios, poniendo de relieve aquellas diferencias significativas encontradas en las representaciones que tienen familias, niñas y niños sobre los derechos de la infancia y su participación social en distintos contextos.

En el Estudio 1, hemos centrado nuestro análisis en niños y niñas teniendo en cuenta fundamentalmente dos variables. Por un lado, desde una perspectiva evolutiva hemos analizado dichas representaciones en función del curso escolar, ya que algunos autores (Melton, 1980, Ruck et al., 1998b) sostienen que la edad es una variable importante en la comprensión y conocimiento de los derechos. Y por otro lado, hemos querido también analizar el papel que tiene la experiencia específica en estructuras de participación infantil y juvenil en la comprensión sobre los derechos de la infancia y en cómo impacta dicha comprensión en su participación social en los contextos escolares, familiares y comunitarios. Ya que bajo nuestro punto de vista, y también de acuerdo con otras corrientes y autores como Helwig (1995, 1997), Taylor et al. (2001), Casas et al. (2006) y Lansdown (2005) creemos que las experiencias sociales, las interacciones que se producen entre niñas y niños y su entorno, deben ser consideradas también como variables en dicha comprensión tanto del nivel de conocimiento en este ámbito como de las competencias ciudadanas que niños y niñas tienen actualmente y que llegarán a desarrollar y tener en un futuro.

En el Estudio 2, hemos querido detenernos en las familias, principalmente en dos variables poco estudiadas hasta el momento. Por un lado, queríamos comprobar cómo la participación de madres y padres influye en la representación que ellos y ellas tienen sobre la infancia, sus derechos y la participación infantil; por otro lado, hemos querido analizar cómo el hecho de que sus hijos e hijas

formen parte activa de estructuras de participación influye, en la visión que madres y padres tengan de niños y niñas, los derechos de la infancia y la participación infantil.

En este segundo estudio también hemos querido comparar los resultados obtenidos tanto en niños y niñas como en las familias fundamentalmente en torno al concepto de derecho, los derechos que ambos grupos generan de manera espontánea y por último, el nivel de autonomía de niños y niñas en la toma de algunas decisiones que afectan a la vida personal y familiar.

Dedicaremos las siguientes líneas a ir exponiendo los principales resultados encontrados en ambos estudios.

Discusión y conclusiones del Estudio 1

a) Sobre el concepto de derecho

Los resultados obtenidos nos muestran que una gran mayoría de participantes de este estudio reconocen haber oído hablar sobre los derechos, independientemente del curso escolar en el que se encuentren o de su experiencia específica en estructuras de Participación Infantil y Juvenil.

En cuanto a la comprensión que tienen acerca de los derechos, los resultados muestran que cuando comparamos las definiciones sobre lo que significa “*tener derechos*” en función del curso escolar no encontramos diferencias evolutivas, excepto en uno de los elementos analizados. De modo que el conjunto de estudiantes de 3º a 6º de Primaria, y de 1º y 2º de ESO consideran, en una proporción alta, que los derechos son algo que *tienen todas las niñas y niños, sin importar el país en el que viven, sus creencias religiosas o país del que procedan y que nadie puede quitárselos*.

Estos resultados son en parte consistentes con los hallados por Casas et al. (2006), ya que en su estudio concluía que el reconocimiento de la universalidad de los derechos era muy amplio, siendo los más mayores los que más reconocían su

universalidad; aunque en nuestro estudio no hemos encontrado diferencias evolutivas en función de la edad, si es cierto que estudiantes de 1º y 2º de ESO son los que apoyan en mayor medida que los derechos *los tienen todos los niños y niñas*.

Por otra parte, cuando comparamos los elementos que conforman la definición del concepto de derecho en función de la experiencia en grupos de participación infantil y juvenil, encontramos que una proporción alta de niñas y niños de ambos grupos (GP y GNP) piensan que los derechos son algo que *tienen todas las personas sin importar el país en el que viven, su país de origen y que nadie puede quitárselos*. Cabe señalar que las únicas diferencias significativas entre las representaciones que tienen los estudiantes del Grupo de Participación (GP) frente a las del Grupo de no Participación (GNP) se observa en que el GP en una proporción mayor que el GNP entiende que los derechos los tienen *todos los niños y niñas, y todas las personas sin importar su religión*.

En cuanto a las concepciones erróneas que tienen las y los participantes sobre los derechos, cabe destacar que un alto porcentaje de estudiantes (entre el 69% y el 90%) consideran que los derechos *establecen los deberes y obligaciones*, y pese a que hay diferencias significativas no podemos establecer diferencias evolutivas, ya que el grado de acuerdo a cualquier edad es alto.

Por grupo de participación, tanto chicas y chicos con experiencia como sin ella, consideran en porcentajes muy altos que la afirmación de que los derechos *establece los deberes y obligaciones* es acertada.

En cuanto al resto de concepciones erróneas, una proporción baja de participantes mantienen ideas erróneas acerca de la titularidad de los derechos (p.ej., referidas a que los derechos solo los tienen las personas adultas, mayores de 18 años, ricas o privilegiadas), o sobre su revocabilidad (los derechos pueden ser quitados por las autoridades)

Estos resultados contrastan con los obtenidos en otros estudios, tales como los de Limber et al. (1999), Ruck et al. (1998b) y Cherney (2010), en el que encontraban una tendencia evolutiva en las ideas que tenían niñas y niños de distintas edades respecto a las personas que son consideradas como titulares de los derechos. De modo que un porcentaje considerable de niñas y niños más pequeños

(entre los 6 y los 10 años) percibían los derechos como asociados a personas con autoridad (p.ej., adultos, madres/padres, presidente, policía), o como privilegios. Sin embargo, en participantes más mayores estas tendencias erróneas iban desapareciendo.

De modo que, en general, podría decirse que en nuestro estudio no hay una tendencia evolutiva a dar respuestas más elaboradas y complejas respecto al concepto de derecho.

Bajo nuestro punto de vista, las niñas y niños de nuestro estudio tienen una visión más amplia, compleja y bastante ajustada sobre el concepto de derecho, su titularidad y universalidad, que los chicos y chicas de los estudios mencionados, al igual que ocurre en el estudio de Casas et al (2006).

En contraste con lo hallado por los estudios pioneros de Melton (1980) el identificar derechos con aquellas obligaciones o deberes que tienen las niñas y niños, no es específico de los participantes más pequeños, ya que independientemente de la edad más del 68% de los encuestados cree que tener derechos es tener obligaciones. En nuestro estudio, niñas y niños no consideran que los adultos tengan más derechos (como sí ocurría en el estudio de Melton) ni tampoco consideran que estos (los derechos) puedan ser dados o quitados por personas adultas o las autoridades.

b) Información y formación recibida sobre los derechos de la infancia

Cuando preguntamos a chicos y chicas si han oído hablar sobre los derechos de la infancia, pese a que la mayoría responde afirmativamente, encontramos algunas diferencias evolutivas ya que es el alumnado de 3º de Primaria, seguido del de 4º de Primaria el que, en porcentajes mayores al resto, responden negativamente a esta pregunta. Sin embargo, por experiencia en participación, no hemos encontrado ninguna diferencia, ya que ambos grupos señalan en proporciones muy altas que sí han oído hablar de los derechos de la infancia.

En cuanto a los lugares donde más aprendido sobre sus derechos, es la *escuela* el espacio donde chicos y chicas reconocen que más aprenden sobre sus derechos

independientemente de la edad o la experiencia en participación, seguido de la *familia*.

Por edades, destacamos cómo los y las participantes de mayor edad identifican la *televisión* o *internet* como lugares importantes donde aprenden sobre sus derechos, mientras que para chicas y chicos de Primaria tienen más importancia los *libros*.

Por grupos, resaltan las diferencias encontradas en la pregunta abierta, identificando el GP al *Foro Infantil* como un lugar donde aprenden sobre sus derechos frente al GNP donde no se menciona esta actividad.

Resaltamos por tanto, la importancia de la escuela como lugar de aprendizaje y adquisición de competencias no sólo en aquellas materias “instrumentales”, sino también de aquellos otros contenidos que nos permiten desarrollarnos como ciudadanos y ciudadanas. También ponemos de relieve la importancia de la familia a la hora de transmitir conocimientos y valores; pero también, la importancia de otros espacios de aprendizaje (generalmente denominados como “no formales”) para la adquisición de competencias. La ciudad, el barrio, las actividades “extraescolares”, las redes sociales, la televisión etc. son y se convierten en escuelas de ciudadanía, lugares donde las personas nos formamos y desarrollamos, donde se generan numerosas interacciones que nos ayudan a ir adquiriendo conocimientos y habilidades para la vida, más allá de los “contenidos académicos”.

c) Universalidad, respeto y revocabilidad de los derechos de la infancia

Cuando preguntamos a chicos y chicas si *todos los niños y niñas tienen los mismos* derechos no encontramos diferencias evolutivas en función de la edad, ya que entre el 66,7% y el 88,7% del alumnado manifiesta estar de acuerdo. Sin embargo, sí vemos diferencias evolutivas en la idea de que *en todas las partes del mundo se respetan*, siendo los estudiantes más mayores (6º de Primaria y 1º y 2º de ESO) los que muestran un mayor grado de desacuerdo con esta afirmación. Esto pondría de relieve que chicos y chicas son capaces de diferenciar entre lo que significa “ser titular de derechos” y el hecho de que éstos sean cumplidos de manera

efectiva. En este caso, los chicos y chicas más mayores están mostrando un mayor conocimiento de la realidad al manifestar que efectivamente, pese a que todos los niños y niñas tienen los mismos derechos, hay desigualdades en cuanto a su cumplimiento.

Estos resultados son consistentes con los hallados por Casas et al. (2006), ya que en su estudio concluía que el reconocimiento de la universalidad de los derechos era muy amplio. Aunque en su caso también encontró que los más mayores tienden a reconocer más dicha universalidad, en nuestro estudio no hemos constatado dichas diferencias.

Por grupo de participación no hemos encontrado diferencias significativas, mostrando ambos grupos un amplio acuerdo respecto a la universalidad de los derechos y respecto al no cumplimiento de los mismos en todas las partes del mundo.

En relación a la revocabilidad de sus derechos, más del 80% de chicos y chicas considera que nadie les puede quitar sus derechos, aunque igualmente muchos de ellos reconocen que alguna vez sus derechos no han sido cumplidos o respetados.

Por lo tanto, no se observan diferencias evolutivas o por experiencia en participación en lo referente a esta pregunta.

Sin embargo, al ser preguntados sobre *quiénes pueden quitarles sus derechos*, encontramos diferencias tanto evolutivas como por grupo de participación. En ambos casos, la primera opción elegida hace referencia a que *nadie puede quitarles sus derechos*. Pero aquellos que han señalado que sus derechos sí les pueden ser quitados, señalan a la *familia* o a los *políticos* como principales personas que pueden llevar a cabo esta acción. Resulta interesante destacar como la *familia*, es el elemento elegido por estudiantes de Primaria (cuando hacemos el análisis por curso escolar) pero también por el GNP (cuando hacemos el análisis por experiencia en participación), como personas que pueden quitarles sus derechos. De igual manera, los *políticos* son las personas señaladas tanto por estudiantes de Secundaria como por el GP, como las principales personas que pueden quitar derechos.

Asimismo, son estudiantes de Secundaria los que sienten en mayor proporción que estudiantes de Primaria que *alguna vez sus derechos no han sido*

cumplidos o respetado, encontrando así diferencias evolutivas. Para chicas y chicos de 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO algunos derechos no cumplidos son los derechos a la libertad de expresión y a ser escuchados, la igualdad o el derecho a la no discriminación, mientras que niños y niñas de 3º, 4º y 5º de Primaria indican que han visto vulnerados en ocasiones su derecho al jugar o a ser protegidos frente a los malos tratos.

Estos resultados concuerdan con los hallados por Morrow (1999) cuando al entrevistar a adolescentes se encontró con que las chicas y chicos eran muy conscientes de las veces que sus derechos no eran respetados, especialmente los relacionados con su libertad de expresión y opinión.

También encontramos diferencias evolutivas al preguntar sobre los sentimientos que les generan dicha vulneración de derechos. Así, encontramos que estudiantes de Secundaria se sienten más *enfadados* que los de Primaria, mostrándose los de 4º de Primaria más *indiferentes* que el resto.

Por grupo de participación no encontramos diferencias al preguntarles *si alguna vez sus derechos no se han cumplido o respetado*, pero sí al preguntarles sobre *cómo se sienten cuando sus derechos no se cumplen*, ya que el 19,7% del GP indica que nunca les ha pasado eso, frente al 36,4% del GNP. Es decir, chicos y chicas de grupo de participación han sentido alguna vez que sus derechos no se cumplen o respetan en mayor proporción que sus pares del grupo de no participación. Bajo nuestro punto de vista, y de acuerdo con Covell et al. (2008) a mayor conocimiento sobre los derechos más conscientes somos de que éstos pueden estar siendo vulnerados, siendo también más exigentes a la hora de evaluar su cumplimiento.

Cuando preguntamos a *quién acudirían cuando se vulneran sus derechos* todas las chicas y chicos acudirían a su *madre o padre, otros miembros de la familia y sus amigas y amigo* (aunque no necesariamente en ese orden). La única diferencia evolutiva que encontramos, es en el caso de *la policía*, ya que esta es únicamente nombrada por 5º y 6º de Primaria y 2º de ESO. Más interesante nos resultan las diferencias encontradas al hacer el análisis por grupo de participación, ya que encontramos diferencias en el *Ayuntamiento* y el *Foro*, siendo estos espacios

nombrados en mayor proporción por el GP frente al GNP. Estos datos pondrían de manifiesto la influencia de los Proyectos de participación y capacitación cívica, ya que permiten identificar a una estructura municipal como lugar en el que sus derechos pueden ser reclamados. Resaltamos también la importancia del reconocimiento de los Ayuntamientos como instituciones en las se pueden defender sus derechos. Las administraciones locales adquieren una gran importancia como instituciones cercanas y de proximidad para los ciudadanos y ciudadanas, y que desde la infancia se trabaje en acercarlas a sus habitantes, es uno de los objetivos de los Proyectos de participación de las ciudades participantes en el estudio.

d) Derechos generados

En primer lugar, destacamos que al igual que ocurre en la mayoría de estudios (Ruck et al, 1998a; Limber et al, 1999; Ruck et al. 2002; Helwig, 2006; Gwirayi y Shumba, 2011; Elisha y Ruck, 2012) que han preguntado a chicos y chicas sobre sus derechos, en nuestra investigación hemos encontrado que estudiantes de todas las edades son capaces de generar todo tipo de derechos.

No obstante, y también asumiendo que el tipo de derechos que se genera está relacionado con el entorno sociocultural y económico, podemos concluir que nuestros resultados son consistentes con los hallados por autores como Melton y Limber (1992) donde estudiantes noruegos daban mayor énfasis a los derechos de provisión que al resto, o Gwirayi y Shumba (2001) donde el derecho más nombrado por niños y niñas africanos fue el derecho a la educación. Así, en nuestro estudio los derechos más nombrados por todos los y las participantes son los pertenecientes a la categoría de Provisión. Destacamos que para todos los niños y niñas el derecho más importante es el de la educación, al igual que ocurría en el estudio de Casas et al (2006), donde los derechos más generados estaban relacionados con la educación y la escuela en el caso de estudiantes catalanes.

Por curso escolar, si bien hay diferencias entre los derechos nombrados, los resultados encontrados no permiten establecer diferencias evolutivas. Es decir, a

más edad no tienen por qué generarse más derechos, de la misma manera que tampoco está relacionado con la edad el tipo de derechos que se generan.

El derecho a la educación es el más nombrado por estudiantes de cualquier edad. El segundo lugar lo ocupan, el derecho al juego, para estudiantes de 3º y 5º de Primaria y 2º de ESO; el derecho a un nivel de vida adecuado, para alumnado de 4º y 6º de Primaria y el derecho a la salud en el caso de chicos y chicas de 1º de ESO.

Y si tenemos en cuenta las categorías de derechos, encontramos que, aun no existiendo diferencias significativas, estudiantes de 3º de Primaria y 1º y 2º de ESO, tras los derechos de Provisión, generan derechos de Participación. Mientras que sus pares de 4º, 5º y 6º de Primaria, generan derechos de Protección.

Estos resultados coinciden por los obtenidos por otros estudios (Elisha y Ruck, 2012; Helwig, 2006; Peterson–Badali et al., 2008; Ruck et al. 2002) donde chicos y chicas de diferentes edades son capaces de generar todo tipo de derechos, y el número de derechos generados no está influenciado por la edad.

Sin embargo, los resultados obtenidos a través del cuestionario sí ponen de manifiesto que existe una relación entre la experiencia en participación y el conocimiento de derechos. En los diversos análisis encontramos resultados consistentes con la idea de que chicos y chicas que forman parte de estructuras participativas conocen más derechos, tanto a nivel general, como si los clasificamos por categorías, en contraste con chicos y chicas que no forman parte de estructuras participativas. Es decir, los y las integrantes del grupo de participación generan una media mayor de derechos tanto en el total de derechos, como en las categorías de derechos de Provisión, Protección y Participación.

En relación a la experiencia en participación, destacamos también que el segundo grupo de derechos (tras los derechos de Provisión) más importante para el GP son los de Participación, mientras que para el GNP son los derechos de Protección, encontrando diferencias significativas. Esto reforzaría la idea de la influencia que está ejerciendo las estructuras participativas, ya que en nuestra sociedad los derechos de participación no son los considerados más importantes.

Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Covell et al. (2008), donde también concluían que aquellos niños y niñas que habían recibido formación en derechos de infancia eran capaces de generar más derechos y reconocer mejor su vulneración.

e) Responsabilidades generadas

Respecto a las responsabilidades generadas de forma espontánea no encontramos diferencias evolutivas, ya que estudiantes de cualquier curso generan una media similar de responsabilidades. Sin embargo, encontramos cierta tendencia a que sean estudiantes de Primaria los que generan más responsabilidades que los de Secundaria.

Tampoco encontramos diferencias entre la experiencia en participación y el número medio de responsabilidades generadas.

En cuanto al tipo de responsabilidades que se generan, para chicas y chicos de cualquier edad son las *responsabilidades personales* las más nombradas. En concreto es la responsabilidad de *estudiar / aprender* la que más se repite en cualquier curso escolar.

Resultados similares encontramos en función de la experiencia en participación, ya que para chicos y chicas tanto con experiencia en participación como sin ella, son las *responsabilidades personales* las más importantes, volviendo a ser la responsabilidad de *estudiar / aprender* la más nombrada por ambos grupos.

Estos resultados no coinciden con los hallados por Taylor et al (2008), ya que en su estudio, eran las responsabilidades de *cuidar / ayudar* las más generadas, de hecho en su estudio la categoría de *estudiar / aprender* no aparece.

Estos resultados encontrados en las responsabilidades son consistentes con los derechos generados, ya que como mencionábamos unos párrafos más arriba, el derecho a la educación es el más generado por todo el alumnado participante en el estudio.

f) Concepto de participación

Los datos obtenidos son consistentes con la idea de que el concepto de participación se desarrolla tanto con la edad, como con la experiencia en actividades de participación.

Así, hemos encontrado que a medida que se avanza en el nivel educativo, el concepto de participación se va volviendo más complejo a la vez que se aproxima más a la definición de participación social, y de manera progresiva va disminuyendo la relación entre participación y juego. Es decir, existen diferencias evolutivas en cuanto al concepto de participación.

De otro lado, chicos y chicas del GP identifican más claramente la participación como participación social frente al GNP que lo identifican más con el juego.

Además, cuando se les pide ejemplos sobre actividades en las que participan, vemos cómo de manera progresiva aumentan las *actividades de participación ciudadana* y disminuyen las *actividades de ocio* en función de la edad, pero también cómo son los chicos y chicas que forman parte de estructuras participativas, los que nombran en mayor porcentaje que chicas y chicos que no forman parte de estas estructuras, las *actividades de participación ciudadana* como ejemplos de actividades de las que forman parte.

En definitiva, los datos encontrados nos indican que tanto la edad, como la experiencia en participación, son dos variables influyentes en el concepto de participación que tienen niños y niñas.

Bajo nuestro punto de vista, son las experiencias personales, sociales y educativas las que estarían influyendo en el concepto de participación. Es decir, el pertenecer a estructuras participativas, lo que está proporcionando a niños y niñas es la posibilidad de tener más experiencias e interacciones relacionadas con la aplicación de sus derechos de participación en distintos contextos, ya que chicos y chicas al formar parte de estructuras participativas están ejerciendo sus derechos mediante la toma de decisiones, reclamación de sus derechos etc. independientemente de su edad. Y por otro lado, a mayor nivel educativo, más

experiencias e interacciones tanto personales como sociales y educativas se han tenido, lo que permite un mayor grado de desarrollo del concepto de participación social.

Estos resultados son consistentes con los encontrados por otros autores (Ben-Arieh et al., 2013; Covell y Howe, 1999; Covell et al., 2008; Sherrod, 2008) que ponen de manifiesto que el ejercicio activo de la propia ciudadanía es un elemento clave para su propia comprensión.

g) Elementos necesarios para participar

En cuanto a qué aspectos son necesarios para poder participar, por curso escolar encontramos diferencias significativas en las categorías de *Saber* y *Querer*, sin embargo los resultados encontrados no nos permiten establecer diferencias o tendencias evolutivas.

En cuanto a las diferencias encontradas por experiencia en participación, las diferencias encontradas en la categoría de *Querer*, indican que esta categoría es más importante para chicos y chicas que forman parte de estructuras participativas.

Fijándonos en los diferentes elementos en concreto, por curso escolar encontramos las diferencias encontradas en la *motivación* (categoría de *Querer*) y en las *habilidades participativas* (perteneciente a la categoría de *Saber*). En el primer caso no podemos establecer diferencias evolutivas, pero en el caso de las *habilidades participativas* podemos comprobar como este componente va adquiriendo importancia a medida que los chicos y chicas son más mayores.

Por experiencia en participación tanto para chicos y chicas que participan, como para los que no lo hacen, los aspectos más importantes son las *características personales* (ser amable, portarse bien, no discriminar...) y las *habilidades comunicativas y participativas* (pedir el turno de palabra, saber escuchar, conocer más derechos...).

h) Participación en diferentes contextos

Como iremos desgranando a continuación, los resultados encontrados en nuestro estudio coinciden con los obtenidos en otros estudios donde se ha puesto de manifiesto que el espacio mejor valorado por chicos y chicas en cuanto a su participación es la *familia* ocupando el lugar contrario la *escuela* como uno de los espacios donde menos ejercen sus derechos de participación (Andresen et. al 2012).

Respecto a los espacios en los que se les pide su opinión, en general chicos y chicas de cualquier edad y grupo señalan en primer lugar el hogar como el espacio donde más se pide su opinión sobre las cosas que les afectan o importan. La excepción la marca 3º de Primaria, quienes consideran que son los amigos y amigas quienes más piden su opinión. Por curso escolar, destacamos también la importancia de las redes sociales para chicos y chicas de ESO. El segundo lugar señalado por todos los grupos de Primaria lo ocupa la escuela, mientras que para el de Secundaria lo ocupan los amigos y amigas.

Así, aunque no podemos observar diferencias evolutivas, se aprecia cierta tendencia a valorar mejor el hogar y las redes sociales, por el alumnado de Secundaria que por el de Primaria. En el caso de amigos y amigas pese a no encontrarse diferencias significativas, también se aprecia la misma tendencia.

En cuanto al análisis por grupo, podemos destacar las diferencias significativas encontradas en el ámbito de la ciudad, siendo este el segundo lugar donde más se pide su opinión para el GP y la escuela para el GNP (siempre después del hogar, que ocupa para ambos grupos el primer puesto); también resaltamos que el GP señala al Foro Infantil como un lugar donde se pide opinión encontrando diferencias significativas respecto al GNP.

Una vez más, estos resultados ponen de relieve la importancia de los proyectos de participación infantil en la propia construcción de las ciudades. Han sido las chicas y chicos del GP las que han puesto de relieve a la ciudad como un espacio de participación ciudadana, como puede ser el Foro Infantil, considerándolos como lugares donde se les pide su opinión. No hay democracia sin participación ciudadana, por lo tanto, una ciudad que quiera denominarse democrática, tendrá

que poner al alcance de todos sus ciudadanos y ciudadanas espacios y recursos que les permitan al menos, dar su opinión sobre la construcción de la propia ciudad.

Participación en el hogar

Por lo tanto, de los diferentes espacios donde chicos y chicas pueden dar su opinión, el mejor valorado y donde se sienten más escuchados es en la *familia*.

Respecto al cumplimiento efectivo de sus derechos de participación en el hogar no encontramos diferencias evolutivas. Únicamente en un ítem, *pedir la opinión de chicos y chicas sobre diferentes temas que les interesan o afectan*, se han encontrado diferencias significativas, mostrándose 3º de Primaria menos de acuerdo con esta afirmación que 2º de ESO. En general, podemos señalar que chicos y chicas de cualquier edad señalan en porcentajes altos (siempre por encima del 60%) que sus derechos de participación se cumplen en el hogar ya que *se les tiene en cuenta para resolver los problemas que surgen con sus hermanos o con sus madres y padres, se les pide su opinión sobre temas que les interesan o afectan y aprenden sobre sus derechos*. De otro lado, el ítem que menor grado de acuerdo alcanza a cualquier edad es el que establece que *es posible criticar las decisiones tomadas por otros familiares*,

Por grupo de participación, hemos encontrado diferencias significativas en dos ítems, *se toma en cuenta mi opinión para solucionar los problemas que surjan con mis hermanos o amigos* y los problemas que surgen con *los padres*. En ambos casos, chicos y chicas que no participan muestran un mayor grado de acuerdo que los que sí participan. Es decir, nuevamente es el GP el que se muestra más crítico con el cumplimiento de sus derechos.

Niveles de autonomía en el hogar

Sin embargo, pese a que chicos y chicas sienten que son tenidos en cuenta para la toma de decisiones y que su opinión es válida en muchos aspectos de la vida cotidiana, no hay una clara tendencia a aumentar la autonomía y capacidad de decisión de chicos y chicas según van siendo más mayores en el hogar. Así, podemos ver como muchas decisiones son tomadas de manera conjunta entre

hijos, hijas y familias, e incluso por ellos mismos, independientemente de la edad; pero algunas cuestiones que pueden resultar más controvertidas como *la hora de acostarse, las normas que hay que seguir en casa o la hora de llegar a casa los fines de semana* son decididas por madres y padres independientemente de la edad de chicos y chicas. En este último caso además, vemos cómo la percepción del control parental aumenta con la edad, quizá porque la adolescencia es una etapa considerada por las familias como más conflictiva o peligrosa. En el caso del *ocio digital* el control parental es variable, dejando bastante margen de decisión a hijos e hijas, si bien podemos ver cómo este control es mayor en lo relacionado con las redes sociales en edades más tempranas observando aquí una relativa progresión del nivel de autonomía con la edad.

En la categoría de *cuestiones personales* también observamos diferencias significativas en relación a la edad, estableciéndose cierta progresión a medida que esta aumenta.

Respecto a las diferencias encontradas en función del grupo, únicamente se han encontrado en la categoría de *cuestiones personales*, señalando el GNP en un mayor porcentaje que el GP que las decisiones son tomadas por madres y padres.

Por último, analizando los niveles de autonomía tanto por curso escolar como por grupo, podemos observar que en ambos casos, el consenso, es decir, la toma de decisiones conjuntas entre familias e hijos e hijas, es la fórmula más utilizada, si bien vemos como esta autonomía aunque de manera muy ligera, aumenta en función de la edad.

Participación en la escuela

En cuanto al cumplimiento y respeto de los derechos de participación en la escuela, entre 3º de Primaria y 1º de ESO, en torno al 60% de estudiantes de cualquier curso considera que se respetan mucho o bastante estos derechos, bajando este dato al 51% en el caso de 2º de ESO. Respecto a los ítems propuestos como ejemplos del cumplimiento de los derechos de participación, cabe señalar que los que alcanzan el mayor consenso son *el respeto por la libertad religiosa* y el reconocimiento de que la escuela es un lugar *donde aprender sobre sus derechos*,

mientras que el ítem con un menor grado de acuerdo es el que señala que en la escuela *se puede criticar las decisiones tomadas por los adultos*.

Encontramos diferencias significativas en los ítems *puedo expresar mi opinión libremente* y *aprendo cuales son mis derechos y a reclamarlos*, ya que en ambos casos estudiantes de 3º de Primaria muestran un grado de acuerdo significativamente mayor que 2º de ESO.

Pese a no encontrar diferencias evolutivas claras, se observa una tendencia a mostrar un menor grado de acuerdo con el cumplimiento de los derechos de participación en la escuela en las chicas y chicos de Secundaria que en Primaria.

Estos datos nos llevarían a concluir que a medida que avanzamos nuestra educación formal o reglada menos consideramos que se respeten nuestros derechos de participación ciudadana en la escuela.

Cuando hemos realizado el análisis estadístico por grupo de participación encontramos que en torno al 62% de chicos y chicas de ambos grupos consideran que sus derechos de participación en la escuela se respetan mucho o bastante. En líneas generales, chicos y chicas que no forman parte de estructuras participativas muestran un grado de acuerdo ligeramente mayor que chicos y chicas que sí forman parte de dichas estructuras en cuanto al cumplimiento de sus derechos. Las diferencias significativas aparecen en el ítem que hace referencia a la posibilidad de *hacer propuestas para mejorar o cambiar cosas de la escuela* donde el GP muestra un mayor grado de acuerdo que el GNP y el ítem sobre la *libertad religiosa* donde el GNP alcanza un mayor de acuerdo que el GP. El hecho de que el GP considere que se pueden hacer propuestas para cambiar el centro puede indicar que su participación en la vida escolar es más activa que la de los chicos y chicas que no participan, ya que uno de los aspectos que se trabaja desde los proyectos de participación es su inclusión en aquellos canales de participación reglados o formales cuando los hubiese.

Nuevamente, es el ítem que hace referencia a la posibilidad de *criticar decisiones de los adultos/as* el que alcanza el menor grado de acuerdo para ambos grupos.

Niveles de autonomía en la escuela

En cualquier caso, chicos y chicas de cualquier edad, tanto del GP como del GNP señalan que la mayor parte de las decisiones las toman los docentes. Así los análisis encontrados ponen de manifiesto que la práctica totalidad de las decisiones las toma el profesorado.

No se han encontrado ni diferencias evolutivas, ni en función de la experiencia en participación.

Algunas cuestiones como *los juegos en la hora del recreo, ella delegada o la decoración del aula*, alcanzan mayores niveles de consenso o participación del alumnado. Destacamos también cómo estudiantes de 1º y 2º de ESO, en comparación con los de Primaria, consideran que los problemas que surgen con otros compañeros y compañeras o con docentes, se resuelven de manera consensuada.

Por lo tanto, podemos concluir que la participación en los centros educativos, pese a ser espacios idóneos para el aprendizaje y puesta en práctica de las competencias ciudadanas, son en realidad instituciones donde se cuenta poco o nada con la opinión de la mayor parte de la población que lo compone, las y los estudiantes, coincidiendo estos resultados por los encontrados por Andresen et al., 2012. Además, las cuestiones en las que generalmente se les invita a opinar son cuestiones de “calado menor”, ya que no intervienen en temas como los horarios, la distribución de materias, el Plan de Convivencia, la utilización de metodologías didácticas más innovadoras y participativas, etc.

Esto mostraría también la necesidad de trabajar desde las Facultades de Formación de Profesorado acerca de la importancia de reconocer y promover los derechos de participación de la infancia en distintos ámbitos y contextos y cómo ponerlos en práctica en el aula y en el centro. Hay experiencias muy positivas e innovadoras en este sentido, que están arrojando resultados muy positivos tanto en los resultados académicos como en la convivencia, como pueden ser las Comunidades de Aprendizaje o el trabajar mediante aprendizaje colaborativo.

Pese a esto, la valoración que hacen estudiantes del respeto de sus derechos de participación en la escuela es relativamente bueno, ya que el grado de acuerdo se sitúa por encima del 60%, a excepción de la posibilidad de criticar decisiones del profesorado.

Participación en la ciudad

En cuanto a la participación en la ciudad, no hemos encontrado ninguna diferencia al hacer el análisis por curso escolar, no hallándose por tanto diferencias evolutivas. En general, entre el 63% y el 69% de chicos y chicas se muestra muy o bastante de acuerdo con la afirmación de que en su ciudad se respeten los derechos de participación (no necesariamente a mayor curso mejor valoración). Los ítems que alcanzan un mayor grado de acuerdo son los que hacen referencia a *la libertad religiosa* y a la *libertad de expresión*. En el lado contrario encontramos los ítems que hacen referencia *posibilidad de criticar las decisiones que toman las autoridades o que sean los alcaldes quienes tomen las decisiones sin tener en cuenta la opinión de los ciudadanos/as*.

Por grupo de participación el 71% de chicos y chicas que forman parte de estructuras de participación consideran que su derecho a participar se respeta mucho o bastante, bajando este dato al 61% en el caso de chicos y chicas que no forman parte de estas estructuras.

Encontramos además diferencias significativas en 3 ítems que hacen referencia a la *posibilidad de reunión*, *posibilidad de dar su opinión sobre actividades culturales* y *libertad expresión*, alcanzo en todas ellas mayor grado de acuerdo el GP frente al GNP.

Es decir, el GP tiene una visión más positiva del respeto de sus derechos de participación en la ciudad y además, participa más activamente en la construcción de la misma.

Este dato, junto con el hecho de no haber encontrado diferencias por cursos, pone de manifiesto que es posible formar parte de la toma de decisiones en la ciudad más allá de la edad que se tenga. Y esto es lo que precisamente trabajan los Proyectos de Participación Infanto-Juvenil de las ciudades colaboradoras (y de

todas aquellas que invierten en este tipo de proyectos), como es posible que chicos y chicas desde la educación primaria, formen parte de la toma de decisiones de su ciudad como cualquier otro ciudadano/a mayor de edad. Además, esto hace que la ciudad y el ayuntamiento sean reconocidos por chicos y chicas como lugares donde ejercer y reclamar sus derechos, es decir, lugares donde ser ciudadanos y ciudadanas. Al mismo tiempo, esto genera vínculos con la ciudad, vínculos de respeto, compromiso, colaboración... todos ellos necesarios para la construcción de ciudades democráticas, donde personas de diferentes condición (social, económica, de edad...) puedan construir un espacio común del que se sientan parte.

Discusión y conclusiones Estudio 2

a) Sobre las representaciones de la infancia

En general podemos observar cómo las familias tienen, por una parte, una representación de la infancia que podríamos denominar “clásica”, donde niños y niñas son vistos como seres indefensos, potencialmente conflictivos, inmaduros y manipulables, a los que hay que proteger, recayendo la responsabilidad sobre el desarrollo de su autonomía fundamentalmente en el ámbito privado de las familias. De modo que no se les reconoce como agentes sociales con capacidades para ejercer la ciudadanía en distintos ámbitos y contextos de sus vidas (escuela, comunidad, familia, etc.). Lo que les lleva a considerar la etapa de la niñez como una fase de preparación para la vida adulta. Aunque por otra parte, los resultados de nuestro estudio muestran cómo estas ideas conviven, a su vez, de forma enfrentada con la noción de infancia como personas con derechos, como ciudadanos y ciudadanas que van desarrollando sus capacidades para poder participar de forma responsable y autónoma. Estos resultados nos parecen muy interesantes ya que nos muestran cómo las perspectivas que mantienen las personas adultas sobre la infancia y sobre sus capacidades, son en buena medida contradictorias. Mientras que por una parte

se mantiene una visión muy centrada en la idea de protección, por otra parte se convive con otras representaciones cuyo foco está en la idea de participación.

Estos resultados concuerdan en buena parte con los hallados por otros autores (Casas, 2010; Martínez y Ligeró, 2003; Sargeant, 2014) donde las personas adultas mantienen esta visión “tradicional” de la infancia, y donde se plantea cómo aún en la actualidad es difícil que las personas adultas reconozcan en niños y niñas las capacidades necesarias para ejercer su condición ciudadana.

En este caso, de las dos variables estudiadas, participación de hijos e hijas y participación de madres y padres, los datos indican que existe una tendencia a tener una visión menos tradicional de la infancia y más orientada hacia la justicia social en el caso de que sean las madres y/o los padres los que participen a través de distintos tipos de organizaciones (ONGs, AMPAs, sindicatos, asociaciones culturales, de vecinos, etc.). Mientras que la participación de hijos e hijas no parece tener una influencia importante en las representaciones que tienen las familias sobre las capacidades ciudadanas de sus hijas e hijos.

Este resultado nos parece muy interesante de destacar, ya que nos muestra cómo el hecho de pertenecer a estructuras de participación, en el caso de las madres y los padres, puede llegar a tener una influencia importante en las representaciones que se tienen de la infancia, más centradas en el reconocimiento de sus derechos de autodeterminación y de participación en distintos ámbitos de sus vidas, más allá del contexto familiar.

Así cuando comparamos a las FGP (Familias del Grupo de Participación) frente a las FGNP (Familias del Grupo de No Participación) vemos cómo las primeras muestran una visión más positiva de la infancia que las segundas en términos de reconocimiento de sus capacidades ciudadanas. Esto nos podría indicar que cuando las familias forman o han formado parte de estructuras participativas adquieren una visión más positiva de las capacidades de la ciudadanía en general, pero sobre todo de la infancia, para formar parte de la toma de decisiones de su entorno, al tener una visión menos “tradicional” de la niñez.

Este dato también debería hacernos reflexionar en torno a la necesidad de que los proyectos de participación infantil cuenten entre sus objetivos, con la necesidad

de ayudar a modificar las representaciones sociales que de la niñez tienen las personas adultas. Si no trabajamos de manera paralela la participación infantil con las familias, y con otras personas adultas como profesorado, políticos/as, etc., corremos el riesgo de generar “burbujas de participación” tal como indica Gaitán (2010).

b) Sobre las expectativas evolutivas en la toma de decisiones

Respecto a las expectativas evolutivas en la toma de decisiones en función de la participación de las familias o de hijos e hijas, en general vemos cómo madres y padres consideran que es en la escuela (elegir actividades extraescolares, formar parte del consejo escolar, etc.) donde pueden participar en la toma de decisiones a edades más tempranas, seguidas de las cuestiones relacionadas con su ciudad (ser consultados sobre las zonas de juego, organizar un campeonato deportivo, etc) y por último se situarían las decisiones de tipo personal y familiar (casarse, trabajar, ponerse un piercing, etc.)

En cuanto al desarrollo de la autonomía y toma de decisiones en la infancia y la adolescencia, queda reflejado en los resultados de nuestro estudio que la variable que más influye de las estudiadas es la experiencia de sus hijos e hijas en estructuras de participación. Así, hemos encontrado que aquellas familias cuyas hijas e hijos forman parte de estructuras participativas tienden a considerar en mayor medida que sus hijas e hijos están más preparados para la toma de decisiones a edades más tempranas, en contraste con las familias cuyos hijos e hijas no forman parte de estas estructuras. Asimismo, hemos encontrando además, que aquellas cuestiones en las que había diferencias significativas son aquellas decisiones que ocurren en el entorno escolar y de la ciudad (elegir representantes municipales, formar parte del consejo escolar, pertenecer a un asociación, hacer propuestas al ayuntamiento, crear un periódico, radio, web). Una posible explicación para estos resultados se encuentra relacionada con la existencia de dos hechos o factores interrelacionados. Por una parte, tal como señalan Peterson-Badali y Ruck (2008), nos referimos al hecho de que es más probable que las madres y padres que creen en los derechos

de autonomía de niñas y niños sean más propensos a promover la participación de sus hijas e hijos en los procesos de toma de decisiones en distintos contextos (familia, escuela, comunidad). Mientras que por otra parte, el hecho de ver a sus hijas e hijos participar puede tener un efecto positivo en las actitudes de madres y padres respecto al reconocimiento de los derechos de la infancia, así como en el reconocimiento de sus capacidades para contribuir activamente en sus comunidades (Cherney, 2010).

En cuanto a las expectativas evolutivas sobre el desarrollo de la autonomía y toma de decisiones en la infancia y la adolescencia que tienen madres y padres que cuentan con experiencia o no en estructuras de participación, podemos concluir lo siguiente. Si bien únicamente hemos encontrado diferencias significativas en un ítem (elegir opción religiosa) entre ambos tipos de familias, creemos importante destacar que en todas las opciones estudiadas la media de edad en la que las FGP consideran que sus hijos e hijas están preparados para tomar determinadas decisiones es inferior a las señaladas por las FGNP. Un patrón similar encontramos entre las familias con HGP y las familias con HGNP cuando tenemos en cuenta su experiencia en estructuras participativas.

Estos resultados resultan muy interesantes por las implicaciones educativas y sociales que tienen. Dicho en otras palabras, el hecho de formar parte activa en estructuras de participación, independientemente de si se trata de personas adultas o de niñas y niños, tiene un efecto positivo en la promoción y desarrollo de la autonomía y de la capacidad ciudadana de la infancia. Es decir, cuando alguno de los miembros del núcleo familiar (madres/padres, hijas/hijos) forma parte de estructuras participativas (de su ciudad, comunidad, centro educativo, etc.), se considera que niños y niñas son más autónomos y más capaces de tomar determinadas decisiones a edades más tempranas. Y esto se acentúa aún más, cuando son las propias niñas y niños los que participan en estas estructuras. De modo que en ambos casos -tanto si son las personas adultas las que participan en estructuras de participación, como si son las niñas y los niños- se produce un mayor reconocimiento acerca de la autonomía y capacidad ciudadana de la infancia que puede ser desplegada en distintos contextos y situaciones que afectan a sus vidas.

Esto evidenciaría la influencia positiva que tienen los proyectos de participación infantil en la visión que tienen las familias acerca del desarrollo de la autonomía y las capacidades de decisión de sus hijos e hijas, pese a que como veíamos anteriormente el concepto de infancia no se ve muy influenciado por este hecho, en la práctica y ante situaciones reales, madres y padres cuyos hijos e hijas son miembros de estructuras participativas, muestran una mayor tendencia a considerar que están más preparados para la toma de decisiones. Aunque también pudiera ser al revés, como determinadas familias consideran la importancia de que sus hijos e hijas desarrollen más estas capacidades, los animan a apuntarse a proyectos de participación.

Estos datos concuerdan también con los obtenidos en su estudio por Cherney et al. (2008) quienes concluyen que la edad a la que las personas adultas consideran que niños y niñas están preparadas para determinados asuntos, está muy influenciada por el entorno socio-cultural, llegando en algunos casos a asumirse que la edad a la que están preparados se corresponde con la edad legal a la que está permitido en un contexto sociocultural específico tomar determinada decisión (en nuestro estudio, por ejemplo, casarse o elegir representantes municipales).

c) Sobre el concepto de derecho, los lugares donde han oído hablar de ellos y valoración de instituciones

Respecto al concepto de derecho, a lo largo de esta tesis hemos visto que existe un gran consenso entre los distintos grupos de familias en lo que se refiere al concepto de derecho, mostrando un nivel alto de acuerdo respecto a la universalidad de los derechos, cuya titularidad no depende de cuestiones culturales o religiosas, ni del lugar en el que se viva o del que se proceda, ni de la edad. Junto con estas ideas convive la noción errónea, mantenida por la gran mayoría de las familias, de que los derechos establecen los deberes y obligaciones que tenemos las personas. Asimismo, resulta interesante destacar cómo en torno al 25% de las familias estudiadas consideran que los derechos pueden ser dados o quitados por las autoridades.

En general, no hemos encontrado diferencias significativas respecto al concepto de derecho relacionado con las variables estudiadas, por lo que podemos inferir que tanto si algún miembro de la familia participa como si no, el concepto de derecho no varía.

Este dato podría ser de relevancia para entidades o instituciones que ponen en funcionamiento estructuras o proyectos de participación infantil, ya que se evidencia la necesidad de aprovechar los espacios de participación para “formar” de manera intencional a las familias. Entender que los Derechos no son obligaciones, sino que es todo aquello que las personas necesitan para alcanzar su máximo potencial, o dicho de otro modo, tal como indica Hierro (1982): “tener un derecho es tener una necesidad cuya satisfacción hay razones para exigir en todo caso; consecuentemente, tener un derecho es, jurídicamente hablando tener una necesidad que las normas del sistema jurídico exigen satisfacer en todo caso.” (pág. 57), debe ser prioritario en la construcción de una ciudadanía plenamente consciente de sus derechos y la exigibilidad de los mismos.

Prácticamente todas las familias han oído hablar sobre los derechos de la infancia en espacios como el trabajo, la familia o los amigos. No parece haber una relación directa o clara entre las variables estudiadas y el lugar donde han oído hablar sobre los derechos, pero si nos gustaría resaltar algunos resultados encontrados.

Tanto las familias HGP como las HGNP, entre los tres espacios más nombrados donde han oído hablar de los derechos de la infancia, hacen referencia a la propia *familia*, no apareciendo este ámbito entre los tres lugares más importantes cuando hacemos el análisis teniendo en cuenta la participación de madres y padres.

Sin embargo, cuando hacemos el análisis teniendo en cuenta la participación de las familias (FGP-FGNP), aparecen, entre los tres lugares más nombrados, *el trabajo* y *los amigos*, no apareciendo ninguno de estos espacios al hacer el análisis cuando son hijos e hijas los que participan (HGP-HGNP). Además, para las FGNP, *internet* ocupa un lugar muy importante donde aprender sobre los

derechos, llegando a haber diferencias significativas respecto a las FGP. Los *periódicos* ocupan el tercer lugar de importancia para las FGP.

En cuanto a la valoración de instituciones, los resultados muestran que en aquellas instituciones en las que hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos (*Defensor del Menor* y el *IMMF*, en el caso de familias con o sin HGP, y la *Comunidad Autónoma*, en el caso de las FGP y las FGNP), la tendencia es que en aquellas familias en las que alguno de sus miembros participa, se valora de manera más negativa a dichas instituciones. Respecto a la valoración de los *Ayuntamientos*, vemos que es muy similar independientemente de la participación o no de los miembros de la familia.

d) Derechos generados

En cuanto a los derechos generados por las familias, los resultados obtenidos muestran que tanto si hijos e hijas tienen experiencia en estructuras participativas, como si la tienen las madres o padres, la media de derechos generados es superior a aquellas familias en las que sus miembros no participan. Estas diferencias además, son significativas cuando son las propias familias las que forman parte de estructuras participativas.

La categoría de derechos más generada en cualquiera de los análisis realizados con los distintos grupos es la de derechos de *Provisión*, seguida de los derechos de *Protección*, los derechos de *Participación* y por último, los derechos de *cuarta generación*. Resulta interesante destacar cómo en el caso de las FGP las diferencias son significativas frente a las FGNP en la categoría de derechos de Participación, generando las primeras una media mayor de derechos en esta categoría que las segundas. Respecto a la participación de hijos e hijas, no hemos encontrado diferencias significativas en ninguna categoría de derechos generados, aunque si bien la tendencia es que las familias con HGP generan una media de derechos ligeramente superior a las familias con HGPNP en todas las categorías de derechos.

En concreto, los derechos más nombrados por todas las familias han sido en primer lugar el derecho a la *educación*, seguido del derecho a un *nivel de vida adecuado*. Los derechos de *protección, salud y juego* ocupan los siguientes lugares.

Por tanto, cuando algún miembro de la familia forma parte de estructuras de participación, las madres y padres tienden a generar más derechos que en aquellas familias donde ningún miembro participa; si bien es cierto que los resultados parecen indicar que la participación de las propias madres y padres influye más en el hecho de conocer derechos que la participación de sus hijos e hijas.

e) Sobre la participación infantil y sus efectos

En general, las familias muestran un alto grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas sobre diferentes cuestiones relacionadas con la participación infantil, tales como que ofrecemos pocos espacios para la participación, que niños y niñas son capaces de aportar soluciones a los problemas que surgen, y que la participación infantil es un factor decisivo para la cohesión social. Las diferencias encontradas indican que este grado de acuerdo es mayor entre aquellas familias donde alguno de sus miembros participa en algún tipo de estructura participativa. Es decir, cuando familias o hijos e hijas forman parte de estructuras participativas, se tiene una visión más positiva respecto a la participación infantil y algunos aspectos que pueden ser considerados como importantes para poder desarrollarla en nuestra sociedad. O visto de otra manera, las familias y sus hijos e hijas forman parte de estructuras participativas porque tienen una visión positiva de dicha participación y son más conscientes de lo que se necesita para generarla. En ambos casos, se parte de una posición desde la que se plantea la importancia de dar un mayor reconocimiento a la participación de la infancia en nuestras sociedades actuales.

En este apartado nos gustaría detenernos en el ítem que hacía referencia a que, *aunque son los ciudadanos del futuro, las niñas y los niños no pueden ser considerados como sujetos sociales hasta que no alcancen la madurez y tengan las capacidades y habilidades suficientes que les permitan actuar y decidir sobre los aspectos importantes*

de sus vidas. En este caso, y pese a no existir diferencias significativas, resulta interesante señalar que entre un 31% y un 41% de las familias HGNP y HGP respectivamente, se mostraron de acuerdo con esta idea. Mientras que en el caso de la participación de las familias, sí encontramos diferencias significativas, estando de acuerdo un 22.6% de las FGP frente al 48,6% de las FGNP. Bajo nuestro punto de vista, este ítem hace una clara referencia al “aún no” reconocimiento de la infancia como ciudadana de pleno derecho, con capacidad para asumir y tomar decisiones. Como se refleja en los resultados encontrados, son aquellas familias que forman parte de estructuras participativas las que más consideran que niños y niñas son capaces de tomar decisiones que afectan a sus vidas, reconociéndoles por tanto su estatus de ciudadanos y ciudadanas. Sobre este punto queremos subrayar lo siguiente. El hecho de que un porcentaje tan alto de las familias donde niños y niñas forman parte de estructuras participativas tengan este concepto de la moratoria en la capacidad de decisión de hijos e hijas, refuerza la idea de la necesaria formación y trabajo colaborativo de los espacios de participación con las familias, ya que, de lo contrario, y como indicábamos anteriormente, seguiremos trabajando con niños y niñas en espacios separados de la realidad.

Por otro lado, nuestros resultados muestran que todas las familias tienen una visión bastante positiva de los efectos significativos que tiene la participación en el desarrollo de una serie de capacidades en la infancia. Así, se tiende a considerar que la participación infantil hace que niños y niñas *sean más autónomos y responsables, tengan más valores democráticos, desarrollen habilidades de comunicación y resolución de conflictos y desarrollen una mejor autoestima y seguridad.* No hemos encontrado diferencias significativas en ninguno de los grupos de familias estudiados.

Por el contrario, encontramos un bajo grado de acuerdo con los “efectos negativos” de la participación infantil tales como que *puede hacer que niños y niñas dejen de estudiar o jugar, no den suficiente importancia a la autoridad, se vuelvan más irrespetuosos con las personas adultas o asuman responsabilidades para las que aún no están preparados.* Queremos señalar que es en este último ítem donde hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos de familias, estando más de

acuerdo con esta idea las FGNP frente a las FGP. En el resto de ítems, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos estudiados.

Al preguntar a las familias con hijos e hijas en estructuras participativas sobre la influencia de estas estructuras en el desarrollo de capacidades de sus hijas e hijos, la mayoría de las familias vuelve a señalar que han percibido en ellos y ellas el desarrollo de una *mejor autoestima, sintiéndose más seguros para dialogar con otros iguales y adultos*, al mismo tiempo que *mostrando mayor interés por temas más variados, además de mostrarse más reivindicativos*. Estos datos podrían indicarnos que el desarrollo y la puesta en práctica de proyectos de participación infantil inciden de forma significativa en el bienestar de la infancia, tal como señalan Casas y cols. (2012), en su estudio realizado sobre calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. En dicho estudio, se relaciona de manera positiva la participación en la toma de decisiones con un aumento del bienestar percibido por jóvenes de 1º de ESO.

f) Niveles de autonomía

En cuanto a la participación real de la infancia en el contexto familiar mediante la toma de decisiones, aunque apenas existen diferencias significativas entre los distintos grupos de familias, los datos encontrados en esta tesis parecen indicar la existencia de algunas tendencias que merecen ser subrayadas.

La primera de ellas es que en aquellas familias donde alguno de sus miembros forma parte de estructuras de participación (FGP, HGP), se tiende más a tomar las decisiones de manera consensuada entre madres-padres-hijas-hijos, así como a dejar un mayor margen de decisión a hijos e hijas.

La segunda de ellas es que si bien las decisiones suelen tomarse de forma más consensuada en dichas familias, no obstante, la percepción que tienen las familias sobre el nivel de autonomía de niños y niñas en ambos grupos (FGP, HGP) es más bien bajo. Así, independientemente de la participación de las familias o de hijos e hijas, vemos cómo las cuestiones más consensuadas -reportadas por madres y padres- se relacionan con la elección de libros y películas, actividades extraescolares

y ropa, mientras que las que menos se consensuan están relacionadas con las normas (hora de llegar a casa, de acostarse, etc.) y la elección de escuela.

Sobre este punto, resulta muy interesante destacar el hecho de que no aparece ninguna actividad o tarea específica sobre la que madres y padres, en ninguno de los grupos estudiados, consideren que sus hijas e hijos pueden tomar una decisión de manera autónoma.

A modo de resumen respecto a lo que hemos expuesto hasta ahora, podemos decir que a lo largo del Estudio 2, hemos podido ver cómo, en líneas generales, es el hecho de que algún miembro de la familia forme parte de estructuras participativas, lo que va a ejercer una influencia importante en el tipo de representaciones que se tienen sobre la infancia, las expectativas evolutivas sobre la toma de decisiones y el nivel de autonomía de niñas y niños, así como también en el conocimiento de los derechos de la infancia y la valoración de la participación infantil en el desarrollo de sus capacidades.

De forma más específica, los resultados de nuestro Estudio 2 muestran que la experiencia de las familias en estructuras participativas parece ejercer una mayor influencia que la participación de hijos e hijas en dichas estructuras, existiendo en el primer caso un mayor reconocimiento de la infancia como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho y una mayor generación de derechos, que en el segundo.

En contraste, el hecho de que hijos e hijas formen parte de estructuras participativas hace que las familias tengan unas expectativas evolutivas más tempranas respecto a la toma de decisiones por parte de la infancia en distintas actividades y tareas que afectan a sus vidas.

Sin embargo, no se observan diferencias entre los distintos grupos de familias estudiados en el concepto de derecho o en los efectos que la participación pueda tener en niños y niñas.

g) Comparativa entre los Estudios 1 y 2

A continuación señalamos algunos elementos que han sido estudiados tanto en el Estudio 1 (con niños y niñas) como en el Estudio 2 (familias) y que nos parece interesante mostrar su análisis de forma conjunta.

g.1 Concepto de derecho

En lo que se refiere al concepto de derecho, hemos encontrado concepciones similares en las visiones que tienen las familias así como niños y niñas. En general, ambos grupos defienden la universalidad de los derechos, aunque las familias apoyan más a la niñez como titulares de derechos que los propios niños y niñas.

En este apartado resaltamos también el amplio acuerdo que tanto familias como niños y niñas muestran cuando identifican de forma errónea los derechos como obligaciones y deberes, y cómo ambos grupos muestran niveles de acuerdo similares ante la idea de que los derechos pueden ser quitados por las autoridades.

Nos parece importante resaltar este dato, ya que otros estudios (Melton, 1980) concluían que niños y niñas pequeños, tendían más confundir derechos con deberes. Sin embargo, en nuestro estudio hemos podido comprobar cómo el considerar que los derechos establecen las obligaciones y deberes, no es algo excepcional de la infancia, sino que parece ser un concepto muy extendido en nuestra sociedad.

De la misma forma, se encuentran niveles de acuerdo similares entre familias y niños y niñas cuando consideran que sus derechos les pueden ser quitados, por lo que al igual que en el caso anterior, referido a la equiparación entre derechos y deberes y obligaciones, podemos concluir que esta concepción errónea no es exclusiva de la infancia, sino que quizá está más relacionada con las representaciones sociales de nuestro entorno social y cultural.

g.2 Derechos generados

En cuanto a los derechos generados, tanto en el total de derechos generados como en el análisis por categorías, las familias generan más derechos que niños y niñas.

Tanto para niños y niñas como para las familias, los derechos más veces generados corresponden a la categoría de Provisión, siendo el derecho a la *educación* el derecho más nombrado. Estos resultados contrastan con los hallados por otras investigaciones (Martínez, 2001; Peterson-Badali y cols., 2004; Ruck y cols., 2002; Ruck y cols., 2007; Taylor y cols., 2002) que encontraron que las personas adultas, en general, tienden a apoyar más los derechos de Provisión y Protección, frente a la infancia y la adolescencia que tiende a apoyar más los derechos de Participación. En nuestro estudio, tanto familias como niños, niñas y adolescentes, muestran un mayor grado de apoyo a los derechos de provisión.

Una posible explicación a estas diferencias encontradas en los resultados de nuestra investigación con respecto a los resultados de dichos estudios puede estar relacionada con la metodología utilizada. En este sentido es importante señalar que buena parte de los estudios realizados sobre comprensión de los derechos de autodeterminación y derechos de crianza están basados en la utilización de dilemas, donde los participantes (niñas, niños y personas adultas) tienen que decidir cómo resolver los problemas que están contenidos en los dilemas. De modo que tienen que elegir entre el derecho que tienen las niñas y niños protagonistas de los dilemas para ejercer un derecho específico (de autodeterminación) o si son las personas adultas (madre/padre) las que deben ejercer otro derecho (de provisión o protección). Mientras que en nuestro estudio no se plantean dilemas sino que lo que les pedimos a nuestros participantes es que nos cuenten, que generen de forma espontánea, los distintos derechos de la infancia que conocen. Esta diferencia metodológica entre dichos trabajos de investigación y el nuestro podrían explicar en buena medida las diferencias encontradas respecto al tipo de derechos generados.

Por otra parte, pese a que han sido las familias las que han generados más derechos, nos gustaría destacar algunas excepciones que consideramos relevantes.

Así por ejemplo, mientras que para las familias los derechos de Protección han sido más nombrados que los derechos de Participación, no ocurre así en niños y niñas, quienes generan la misma media de derechos para ambas categorías. Es decir,

niños y niñas conocen o dan la misma importancia a ambas categorías de derechos, no ocurriendo así entre las familias.

En la categoría de derechos de Provisión, ponemos de relieve como el derecho al *amor* o a la *libertad*, han sido más veces nombrados por niños y niñas que por las familias.

g.3 Niveles de autonomía

Por último, respecto al nivel de autonomía, los resultados nos muestran que la percepción del nivel de autonomía en las decisiones del hogar es mayor para niños y niñas que para las familias, es decir, los chicos y chicas participantes en el estudio tienen la idea de que toman decisiones de manera más autónoma que lo que realmente les reconocen sus madres y padres.

Así, niños y niñas consideran que muchos aspectos de sus vidas diarias son decididos mediante el consenso, mientras que estas mismas decisiones, bajo el prisma de madres y padres, son tomadas de manera unilateral por su parte.

Destacamos también que en ningún caso se llega a una toma de decisiones de manera completamente autónoma por parte de niños y niñas.

Estos resultados, pese a no ser esperados en nuestras hipótesis iniciales, concuerdan con los explicados en el Informe sobre bienestar infantil subjetivo, realizado por Educo (2014), donde se pone de manifiesto que en el estudio llevado a cabo por Casas y colaboradoras (2011) encontraron que, en general, la valoración que niños y niñas hacen de su bienestar, está por encima de la valoración media de sus familias.

También queremos poner de relieve que, en contraste con el alto reconocimiento de los derechos de la infancia -por parte de las familias- el nivel de autonomía en la toma de decisiones que se les reconoce a niñas y niños es relativamente bajo. Coincidimos aquí con el análisis realizado por Casas y cols. (2006) en su investigación con familias cuando señalan que si bien madres y padres tienden a reconocer la existencia de los derechos de la infancia, este hecho contrasta con el bajo impacto que dicho reconocimiento tiene en el ejercicio real de esos

derechos en la vida diaria de niños y niñas, tanto en el ámbito familiar como en el contexto escolar.

Valoración global

Teniendo en cuenta los resultados globales encontrados en el Estudio 1, podemos concluir como se pone de manifiesto que chicos y chicas de cualquier edad pueden y deben ser consultados sobre todos aquellos temas que les interesan y afectan, en cualquier ámbito que les rodea: en su casa, en la escuela y en la ciudad.

El formar parte de estructuras participativas pone de relieve que chicos y chicas pueden aprender sobre sus derechos y como reivindicarlos, a cualquier edad. Además, y en consonancia con uno de los objetivos de los Proyectos de participación infantil, la valoración de la ciudad y del cumplimiento de los derechos en la misma, mejora. Se identifica también a las administraciones locales como espacios donde ejercer y reclamar los derechos y ejercer ciudadanía.

El estudio también pone de relieve la importancia de tener en cuenta el desarrollo evolutivo de cada niño y niña. Más allá de su edad, sus experiencias sociales, personales y educativas van a ir configurando su modo de ver y reflexionar en torno a cuestiones tan fundamentales para la ciudadanía como son los derechos.

Las diferencias evolutivas encontradas han puesto también de manifiesto cómo con el tiempo, chicos y chicas van adquiriendo mayor conciencia de las desigualdades sociales existentes en cuanto al cumplimiento de los derechos de los demás, y de los suyos propios. De la misma manera que aquellos niños y niñas con más experiencia en participación son más conscientes de dichas vulneraciones.

Y estas diferencias evolutivas deben servirnos para crear espacios de participación adecuados tanto en metodología, como en recursos y personal, para que todos los niños y niñas puedan expresar sus ideas y formar parte de la toma de decisiones de todos aquellos aspectos que les conciernen.

Debemos generar espacios motivadores, que permitan el desarrollo y adquisición de aquellas competencias personales y sociales que faciliten la

participación activa de cualquier persona más allá de su edad, condición social o personal. Y estos espacios pueden y deben ser generados en el hogar, en la escuela y en las administraciones locales.

Debemos trabajar con las familias y con el profesorado el desarrollo de la autonomía en la infancia. Generalmente existe un miedo creciente a dotar de esta autonomía, a veces mal entendida como un “dejar hacer todo lo que quieran”, pero también por la influencia de los medios de comunicación (miedo a los accidentes, a las desapariciones, etc.) y la presión social, que hace que chicos y chicas pasen la mayor parte de tiempo que no están en la escuela en actividades extraescolares o haciendo deberes, pensando siempre en su mejor futuro y olvidándonos por tanto, de la importancia de su presente.

Olvidándonos como adultos y adultas de la importancia que tiene la etapa de la infancia no sólo para adquirir y desarrollar “competencias académicas” sino también todas aquellas competencias ciudadanas que nos permitirán desarrollarnos como personas con capacidad de decisión sobre nuestras propias vidas.

El hogar, la escuela y la ciudad pueden llegar a ser espacios idóneos para generar (y no sólo para entrenar) todo tipo de habilidades necesarias para formar ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos y reivindicativos con los Derechos Humanos y la Justicia Social.

De la misma manera que a montar en bicicleta se aprende montando, a participar se aprende participando, y conforme antes se aprenda, antes podremos hablar de sociedades y comunidades democráticas.

Que niños y niñas formen parte de la toma de decisiones en su hogar, en su escuela y en su ciudad, no es sólo un reconocimiento y cumplimiento de los derechos que como personas les corresponden, sino que supone una apuesta clara por crear sociedades verdaderamente democráticas. Y esto no sólo beneficia a niños y niñas permitiéndoles ejercer su condición ciudadana, sino que repercute directamente en toda la ciudadanía, ya que se generan redes, identidades y compromisos, que nos hacen más solidarios y construyen realmente esas ciudades “inteligentes” donde las personas, todas las personas, forman parte de un todo que siempre es mucho más que la suma de las partes.

Los datos encontrados en el Estudio 2, ponen de relieve fundamentalmente la importancia de la participación de cualquier miembro de la familia para construir una visión positiva del ejercicio activo de la ciudadanía.

También pone de relieve, la necesidad de generar espacios comunes de diálogo, donde las personas adultas y la infancia se reconozcan mutuamente como personas con capacidades y competencias diferentes pero igualmente necesarias y valiosas para construir comunidades.

Nuestro país, desde hace unos años está viendo como la ciudadanía está demandando nuevas formas de participación en la vida social, comunitaria y política. Debemos aprovechar este impulso para hacer que el principio democrático de participación se extienda a toda la población, especialmente a aquella a la que menos se deja o facilita participar: niños y niñas, minorías étnicas, personas con discapacidad, etc. generando así, escenarios de participación cada vez más inclusivos.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Algunas de las limitaciones de nuestro estudio están relacionadas directamente con la metodología usada. Es cierto que el uso de cuestionarios permite obtener datos de una muestra relativamente amplia de un modo más sencillo que otras metodologías; pero también es cierto, que en el caso de niños y niñas, el uso de lenguaje es vital para poder realmente establecer un diálogo donde investigadoras y participantes en el estudio afirmen que están utilizando las mismas palabras para describir lo mismo. Es decir, en el trabajo con niños y niñas ocurre que muchas veces utilizamos las palabras con significado diferente y nosotras, las personas adultas, tendemos a “interpretar” lo que dicen niños y niñas bajo nuestro prisma. Sería interesante indagar conceptos como la participación infantil o los derechos, utilizando otras metodologías como los grupos de discusión, que permiten establecer un diálogo igualitario entre las personas participantes en el estudio. Esto además, nos permitiría nuevamente comparar nuestro estudio con aquellos que utilizan generalmente entrevistas o dilemas. Igualmente sería interesante explorar

otras formas de comunicación con niños y niñas, ya que no siempre es el lenguaje oral lo que permite a la infancia expresarse con total libertad; nos estamos refiriendo aquí al uso de dinámicas como el role-playing o la utilización de dibujos, en definitiva, metodologías que permitan acercarnos de la manera más natural posible a las ideas de niños y niñas.

El género es una variable sobre la que nosotras no hemos indagado ya que eso supondría prácticamente otro estudio completo, sin embargo consideramos, bajo el prisma de las influencias socioculturales, que puede ser una variable muy interesante a estudiar y analizar en futuras investigaciones en lo referente a las representaciones sobre los derechos de la infancia y la participación social infantil.

Sería también interesante analizar y estudiar cómo otras personas adultas relacionadas con la infancia (profesorado, clase política, personal técnico de administraciones, etc.) entiende la infancia y sus derechos, ya que esto determinará en gran medida, cómo nos comportamos, qué (derechos) y cómo (personas con capacidades o “aún no”) les reconocemos. Así mismo, estas investigaciones nos indicarán las pautas a seguir para conseguir realmente un reconocimiento de niños y niñas como miembros de la comunidad.

Y por último, creemos que sería interesante profundizar en el impacto que pertenecer a estructuras participativas (bien sean de ciudad o de escuelas) tiene en la percepción del bienestar infantil. Consideramos muy relevante poder comprobar, como el hecho de ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones, influye en la percepción de bienestar de la propia infancia.

Referencias

Referencias

- AAVV. (2015). *Guía para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de participación y capacitación cívica de la infancia y la adolescencia*. Rivas Vaciamadrid, Madrid: Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid. Recuperado en 2015, de http://www.rivasciudad.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_18957_1.pdf
- Alanen, L. (2010). Editorial: Talking children's rights seriously. *Childhood*, 17 (1), 5-8
- Alderson, P. (1999). Human rights and democracy in schools. Do they mean more than 'picking up litter and not killing whales'? *The International Journal of Children's Rights*, 7, 185-205.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Andresen, S., Hurrelmann, K. y Schneekloth, U. (2012). Care and freedom: theoretical and empirical aspects of children's well-being in Germany. *Child Indicators Research*, 5, 437-448.
- Aminista Internacional. Recuperado de <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/dh-contenido.html>
- Ariés, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus, 1992.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224.
- Badali, M. P., Ruck, M. D. y Bone, J. (2008). Rights conceptions of maltreated children living in state care. *The International Journal of Children's Rights*, 16, 99-119.
- Ben-Arieh, A. y Attar-Schwartz, S. (2013). An ecological approach to children's rights and participation: Interrelationships and correlates of rights in different ecological systems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83 (1), 94-106.

- Ben-Arieh, A. y Boyer, Y. (2005). Citizenship and childhood: the state of affairs in Israel. *Childhood*, 12 (1), 33-53.
- Ben-Arieh, A., Khoury-Kassabri, M. y Haj-Yahia, M. (2006). Generational, ethnic, and national differences in attitudes toward the rights of children in Israel and Palestine. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (3), 381-388.
- Bennet, J. y Hart, S. N. (2001). Respectful learning communities: Laying the foundations of human rights, democracy and peace in the new millennium. En S. Hart, C. Price Cohen, M. Farrell Erickson y M. G. Flekkøy (Eds.), *Children's rights in education*. London: Kingsley.
- Bessell, S. (2011). Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33, 496-501.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bosisio, R. (2012). Children's right to be heard: what children think. *International Journal of Children's Rights*, 20, 141-154.
- Bradán, H. (1996). The child's rights to participate. En M. A. Verdugo, y Soler-Sala (Eds.), *La Convención sobre los derechos del niño hacia el siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bustamante, J. (2001). Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*.
- Bustamante, J. (2007). Los nuevos derechos humanos: gobierno electrónico. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 13-27.
- Casas, F. (1995). La participación de los niños y niñas en la sociedad europea. *Infancia y Sociedad*, 31-32, 37-49.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social*, 17, 15-28.
- Casas, F. y Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar subjetivo infantil en España*. Madrid: Unicef España.

- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertran, I. (2008). *Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Casas, F., Saporiti, A., González, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurni, M., Alsinet, C., Aguso, M., Grignoli, D., Mancini, A., Ferrucci, F. y Rago, M. (2006). Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: a comparative study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights*, 14 (1), 1-75.
- Cherney, I. D. (2010). Mothers', fathers', and their children's perceptions and reasoning about nurturance and self-determination rights. *International Journal of Children's Rights*, 18, 79-99.
- Cherney, I. D., Greteman, A. J. y Travers, B. G. (2008). A cross-cultural view of adults' perceptions of children's rights. *Social Justice Research*, 21, 432-456.
- Cherney, I. D. y Shing, A. Y. (2008). Children's Nurturance and Self-Determination Rights: A Cross-Cultural Perspective. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 835--856.
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- Constitución Española* (1978). Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- Covell, K. (2013). Educación de los derechos humanos de los niños como medio para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 35-48.
- Covell, K., y How, R. B. (1999). The impact of children's rights education: a Canadian study. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183.
- Covell, K., Howe, R. B. y McNeil, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it'. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), 321-339.
- Crowley, P. (1998). Participación infantil: para una definición del marco conceptual. *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: Unicef.
- Cunningham, H. (1998). Histories of childhood. *The American Historical Review*, 103(4), 1195-1208.

- Declaración de Ginebra* (1924). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- Declaración de los derechos del niño* (1959). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- Declaración Universal de derechos Humanos* (1948). Asamblea General de Naciones Unidas.
- Dekovic, M., Noom, M., y Meuss, W. (1997). Expectations regarding development during adolescence: Parental and adolescent perception. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (3), 253-272.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DeMause, L. (1974). *La evolución de la infancia*. Alianza Editorial, 1994.
- Doyal, L. y Gough, I. (1992). *A theory of human needs*. London: McMillan. *Barcelona: Icaria-FUHEM, 1994*
- Elisha, I. y Ruck, M. D. (2012). Urban youth's views of children's nurturance and self-determination rights: an exploratory study. *International Journal of Children's Rights*, 20, 422-439.
- Espinosa, M. Á. y Ochaita, E. (1997). Children's participation in family and school life: A psychological and development approach. *The International Journal of Children's Rights*, 5, 279-297.
- Euridyce. (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la enseñanza general obligatoria*. Madrid: Comisión Europea.
- Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF.
- Gaitán, L. (2010). *La participación infantil como condición de posibilidad para un presente democrático*. X Congreso Estatal de Infancia Maltratada Sevilla, 4, 5 y 6 de Noviembre de 2010. Sevilla: Libro de Actas (p.1-13).
- Gaitán, L. (2011). Contexto y marco conceptual: el estado del bienestar, las políticas públicas, y los derechos de los niños. En *Las políticas públicas y la infancia en España: evolución, impactos y percepciones*. Unicef.

- Grover, S. (2007). Children's right to be educated for tolerance: minority rights and inclusion. *Education and the Law*, 19 (1), 59-70.
- Gwirayi, P. y Shumba, A. (2011). Children's rights: how much Do Zimbabwe urban secondary school pupils know? *The International Journal of Children's Rights*, 19 (2), 195-204.
- Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child – and How to Make It Work. *Human Rights Quarterly*, 12 (1), 97-105.
- Hammarberg, T. (1995). Preface. En B. Franklin (Ed.), *Children's Rights. Comparative Policy and Practice*. London / New York: Routledge.
- Harris, M. y Pexman, P. M. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourses Processes*, 36 (3), 147-165.
- Hart, J. (2008). Children's participation and international development. *International Journal of Children's Rights*, 16, 407-418.
- Hart, R. (2008). Steppin back from "the ladder": Reflections on a model of participatory work with children. En A. Reid, B. Jensen, J. Nikel, y V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning*. New York: Springer.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Unicef.
- Hart, S. N. (1991). From property to person status. Historical perspective on children's rights. *American Psychologist*, 53-59.
- Helwig, C. C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: Freedom of speech and religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- Helwig, C. C. (1997). The role of agent and social context in judgments of freedom of speech and religion. *Child Development*, 68 (3), 484-495.
- Helwig, C. C. (2006). The development of personal autonomy throughout cultures. *Cognitive development*, 21, 458-473.
- Helwig, C. C. y Jasiobedzka, U. (2001). The relation between law and morality: children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. *Child development*, 72(5), 1382-1393.

- Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan, D. y Boyd, D. (2003). Mainland Chinese and Canadian adolescents' judgments and reasoning about the fairness of democratic and other forms of government. *Cognitive Development*, 22, 96-109.
- Helwig, C. C., Ruck, M. D., y Peterson-Badali, M. (2006). Rights, civil liberties, and democracy. En M. Killen, y J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. London: Taylor and Francis.
- Hierro, L. (1982). ¿Derechos humanos o necesidades humanas? Problemas de un concepto. *Revista de Ciencias Sociales*, 46, 45-62.
- Hodgkin, R. y Newell, P. (2004). *Manual de aplicación de la Convención sobre los derechos del niño*. España: Unicef.
- INJUVE. (2006). Nuevos derechos de la ciudadanía de los jóvenes. En L. Navarrete, *Jóvenes, derechos y ciudadanía. Fundamentación teórica y análisis cualitativo de una nueva frontera de derechos para los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Obtenido de <http://www.injuve.es/sites/default/files/indice%20y%20objetivos.pdf>
- Jacott, L. y Maldonado, A. (2013). La educación para la ciudadanía: nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (1), 5-13.
- Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. En B. B. Jensen, K. Schnack, y V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen: Danish University of Education.
- Joloza, T. (2013). *Review of available sources and measures for children and young people's well-being*. London: Office for National Statistic.
- Khoury-Kassabri, M. y Ben-Arieh, A. (2009). School climate and children's views of their rights: A multi-cultural perspective among Jewish and Arab adolescents. *Children and Youth Services Review*, 31, 97-103.
- Khoury-Kassabri, M., Haj-yahia, M. y Ben-Arieh, A. (2006). Adolescents' approach toward children rights: Comparison between Jewish and Palestinian children from Israel and the Palestinian Authority. *Children an Youth Services Review*(28), 1060-1073.

- King, M. L. (2007). Concepts of childhood: What we know and where we might go. *Renaissance Quarterly*, 60 (2), 371-407.
- Kirby, P. y Woodhed, M. (2003). Children's participation in society. En H. Montgomery, R. Burr, y M. Woodhed (Eds.), *Changing childhoods: Local and global*. Chichester: Wiley/Open University.
- Kohlberg, L. (1976). Estadios morales y moralización en el enfoque cognitivo - evolutivo. En L. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.
- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development. En *The philosophy of moral development* (Vol. 1). San Francisco: Harper y Row.
- Lafer, C. (1988). *A reconstrução dos direitos humanos. Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. Sao Paulo: Companhia das letras.
- Lansdown, G. (1994). Children's Rights. En B. Mayal (Ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: RoutledgeFalmer.
- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la Infancia*, 4-13.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan* (Fundación Bernard van Leer ed.). La Haya, Países Bajos: Cuadernos de Desarrollo Infantil Temprano.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: Unicef.
- Lansdown, G. (2011). *GLOBAL: A framework for monitoring and evaluating children's participation*. Recuperado en Julio de 2012, de <http://www.crin.org/en/library/publications/global-framework-monitoring-and-evaluating-childrens-participation>
- Leighton, R. (2013). Superar el efecto nocebo. Un enfoque radical de Educación para la ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (1), 15-33.
- Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- Ley 6/1995, de 28 de marzo de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid. Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Ley 18/1999 de 29 de abril reguladora de los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid. Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor. Madrid. Boletín Oficial del Estado.
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Limber, S. P., Kask, V., Heidmets, M., Kaufman, N. H. y Melton, G. B. (1999). Estonian children's perceptions of rights: Implications for societies in transition. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 365–383.
- Lister, R., Smith, N., Middleton, S. y Cox, L. (2003). Young people talk about Citizenship: Empirical Perspectives on Theoretical and Political Debates. *Citizenship Studies*, 7 (2), 235-253.
- Lister, R. (2007). Why Citizenship: where, how and why children. *Theoretical Inquiries in Law*, 8, 413-438.
- Llinás, E. S. (2008). Declaración de derechos del ciberespacio.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil* (Vol. 1 y 2). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (7), 927-942.

- Marshall, T. H. (1950). *Ciudadanía y clase social*. En Marshall, T. H. y Bottomore, T. *Ciudadanía y Clases sociales*. Alianza Editorial, 2007.
- Martínez, M. (2001). Los derechos políticos de la infancia desde la perspectiva adulta. *Espacio social de la infancia. Curso de Internacional de Verano*. Madrid.
- Martínez, M. y Ligero, J. A. (2003). Familia, infancia y derechos: una mirada cualitativa desde la percepción adulta. *Portularia*, 49-65.
- Martínez, M. y Martínez, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Mayal, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8 (3), 243-259.
- Mayal, B. (2006). Values and assumptions underpinning policy for children and young people in England. *Children's Geographies*, 4 (1), 9-17.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9 (3), 186-190.
- Melton, G. B. (2005). Treating children like people: a framework for research and advocacy. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (4), 646-657.
- Melton, G. B. (2008). Beyond balancing: Toward an integrated approach to children's rights. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 903-920.
- Melton, G. B. y Limber, S. P. (1992). What children's rights mean to children: Children's own views. En M. Freeman, y P. Veerman (Eds.), *The ideologies of children's rights*. Dordrecht: Kluwer.
- Moghaddam, F. M., Slocum, N. R., Finkel, N., Mor, T. y Harré, R. (2000). Toward a cultural theory of duties. *Culture y Psychology*, 6 (3), 275-302.
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 847-862.
- Morrow, V. (1999). 'We are people too': Children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 149-170.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23.

- Naciones Unidas (2011). UN Declaration of Human Rights Education and Training (UNDHRET). Recuperado de www.hrea.org/A_HRC_RES_16/1
- Neff, K. D. y Helwig, C. C. (2002). A constructivist approach to understanding development of reasoning about rights and authority within cultural contexts. *Cognitive Development*, 17, 1429-1450.
- Ochaita, E. y Espinosa, M. Á. (1997). Children's participation in family and school life: a psychological and development approach. *The international Journal of Children's right*, 5, 279-297.
- Ochaita, E. y Espinosa, M. Á. (2001). Needs of children and adolescents as a basis for the justification of their right. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 313-337.
- Ochaita, E. y Espinosa, M. Á. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. España: McGraw Hill.
- Ochaita, E. y Espinosa, M. A. (2012). Los derechos de la infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 25-46.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966). Asamblea General de Naciones Unidas.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Asamblea General de Naciones Unidas.
- Peces-Barba, G. (1995). *Curso de derechos fundamentales*. Universidad Carlos III de Madrid - Boletín Oficial del Estado.
- Pérez Luño, A. (1982). *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*. Madrid: Tecnos.
- Peterson-Badali, M. y Ruck, M. D. (2008). Studying Children's Perspectives on Self-Determination and Nurturance Rights: Issues and Challenges. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 749-769.
- Peterson-Badali, M., Ruck, M. D. y Slonim, M. (2004). Predictors of maternal and child attitudes towards children's nurturance and self-determination rights. *Journal of Early Adolescence*, 24, 159-179.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.

- Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones (2011). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Prout, A. y James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. En A. James, y A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Quennerstedt, A. (2010). Children, But Not Really Humans? Critical Reflections on the Hampering Effect of the “3 P’s”. *International Journal of Children’s Rights*, 18, 619–635.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Reynolds-Keefer, L., Johnson, R., Dickenson, T. y McFadden, L. (2011). Validity issues in the use of pictorial Likert scales. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 6 (3), 15-24.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o de la educación*. Alianza Editorial, 2005.
- Ruck, M. D. y Horn, S. S. (2008). Charting the landscape of children’s right. *Journal of social issues*, 64 (4), 685-699.
- Ruck, M. D., Abramovitch, R. y Keating, D. P. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 64 (2), 404-417.
- Ruck, M. D., Keating, D. P., Abramovitch, R. y Koegl, C. J. (1998). Adolescents’ and children’s knowledge about rights: some evidence for how young people view rights in their own lives. *Journal of Adolescence*, 21, 275-289.
- Ruck, M. D., Peterson-Badali, M. y Day, D. M. (2002). Adolescents' and mothers' understanding of children's rights in the home. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (3), 373-398.
- Ruck, M. D., Peterson-Badali, M. y Helwig, C. C. (2014). Children's Perspectives on Nurturance and Self-Determination Rights: Implications for Development and

- Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, F., I. Frønes y J. E. Korbin (Eds.). *Handbook of Child Well-Being*. Nueva York: Springer.
- Ruck, M. D., Tenenbaum, H. R. y Sines, J. (2007). Brief report: British adolescents' views about the rights of asylum-seeking children. *Journal of Adolescence*, 30, 683-693.
- Ruck, M. D., Tenenbaum, H. y Willenberg, I. (2011). South african mixed-race children's and mothers' judgments and reasoning about children's nurturance and self-determination rights. *Social Development*, 3, 517-535.
- Sánchez, J. E. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encounters in Theory and History of Education*, 5, 81-100.
- Sargeant, J. (2014). Adult's perspectives on tweens capacities: participation or protection? *Children Australia*, 39, 1, 9-16.
- Seguro, V. (2010). *Del derecho al hecho: un estudio sobre la participación infantil y los derechos de la infancia*. Trabajo de investigación defendido para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Seguro, V. y Jacott, L. (2011) Participación y comprensión de los derechos de la infancia por los niños. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Eds.) *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad Multicultural*. Valladolid: Ediciones de la Asociación de Psicología y Educación.
- Seguro, V., Agustín, S., Preckler, M., Sainz, V. y Jacott, L. (2012) Citizenship education in non- formal contexts: the role of city councils. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.) *Creating Communities: Local, National and Global*. London: London Metropolitan University, CiCe (pp.555-557).
- Seguro, V. y Jacott, L. (2013). Representation of primary students and their families about children's rights and their participation in different social contexts. En P. Cunningham (Ed.) *Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis and Challenges*. London: London Metropolitan University, CiCe.
- Sherrod, L. R. (2008). Adolescents' perceptions of rights as reflected in their views of citizenship. *Journal of Social Issues*, 64 (4), 771-790.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supportin participation rights: contributions from sociocultural theory. *International Jornal of Children 's Right*, 10, 73-88.
- Smith, A. b. (2007). Children and young people's participation rights in education. *International Journal of Children 's Rights*, 15, 147-167.
- Taylor, N., Smith, A. B. y Nairn, K. (2001). Rights important to young people: Secondary student and staff perspectives. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 137-156.
- Taylor, N., Smith, A. B. y Gollop, M. (2008). New Zealand children an young people's perspectives on citizenship. *International Journal of Children's Rights*, 16, 195-210.
- Tisdall, E. K. (2008). Is the honeymoon over? Children and young people's participation in public decision-making. *International Journal of Children's Rights*, 16, 419-429.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people. Training manual*,. Save the Children.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 137-164.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon, y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unicef. (2003). *Estado mundial de la infancia*. Ginebra.
- Unicef. (2004). *Manual de aplicación de la Convención sobre los derechos del niño*. Ginebra: Ginebra.
- Unicef. (2007). *La Convención sobre los derechos del niño alcanza la mayoría de edad*. Unicef-Comité Español.
- Verhellen, E. (1994) *Evolución y desarrollo histórico del papel de los niños y las niñas en la vida familiar: participación y negociación*. Actas recogidas en la revista Infancia y Sociedad, 31-32, 50-71.

- Verhellen, E. (2002). *La Convención sobre los derechos del niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales*. Amberes/Apeldoorn. Garant. (Versión castellana coordinada per Ferran Casas i Marta Sadurní).
- Verkuyten, M. y Slooter, L. (2008). Muslim and non-muslim adolescents' reasoning about freedom of speech and minority rights. *Child Development*, 79 (3), 514-528.
- Westheimer, J. (2008). What kind of citizen? Democratic dialogues in education. *Education Canada*, 6-10.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269.
- Wray-Lake, L., Crouter, A. y McHale, S. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood an adolescence: European American parent's perspectives. *Child Development*, 81 (2), 636-651.

Anexos

ANEXO I.

CUESTIONARIO DE NIÑOS Y NIÑAS

**Cuestionario sobre
“Los derechos de la infancia”**

Estudiantes de Ed. Primaria y Ed. Secundaria

2011

Ciudad o Municipio _____

Edad: _____ años

¿En qué fecha naciste?:

Día _____ Mes _____ Año _____

¿Formas parte de alguna actividad de Participación Infantil?

Si ☐

No ☐



: ¿Desde cuándo? Un curso escolar ☐ Más de un curso escolar ☐

Sexo: Chica ☐ Chico ☐

Curso: 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐ 6º ☐

1ºESO ☐ 2ºESO ☐

¿Has cursado la asignatura de “Educación para la ciudadanía”? Si ☐ No ☐

País de nacimiento:

España ☐ Otro país ☐ ¿Cuál? _____.

A continuación te vamos a presentar una serie de preguntas cortas.

Lee bien cada pregunta y elige una opción, marcando una X en la casilla que mejor refleja lo que tú piensas.

Recuerda, esto no es un examen, por lo que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Nadie sabrá tu nombre, es un cuestionario anónimo. Así que pon y escribe lo que tú pienses.

Ten en cuenta que cuando hablamos de niños y niñas, nos referimos a todas las personas menores de 18 años.

Y recuerda, no dejes ninguna pregunta sin contestar.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

1. Los derechos son algo que...

				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Sólo tienen las personas adultas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen sólo los chicos y chicas jóvenes y las personas mayores de 18 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen todos las niñas y los niños	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen todas las personas, sin importar en qué país viven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen todas las personas, sin importar sus creencias religiosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen todas las personas, sin importar el país del que procedan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecen los deberes y obligaciones que tienen las personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son privilegios que tienen algunas personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pueden ser dados o quitados por las autoridades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nadie puede quitártelos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solo tienen las personas de los países ricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Has oído alguna vez hablar sobre los Derechos de los niños y las niñas?

Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
-----------------------------	-----------------------------

3. Lo que sabes sobre los derechos de las niñas y niños, ¿dónde lo has aprendido?

				
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
a. Periódicos o revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Barrio, comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Otros. ¿Dónde?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





4. Escribe todos los derechos de las niñas y niños que conozcas:

Los niños y las niñas tienen derecho a....	
a)	f)
b)	g)
c)	h)
d)	i)
e)	j)





5. Escribe todas las responsabilidades que crees tienen las niñas y niños:

Las niñas y los niños tienen la responsabilidad de.....	
a)	f)
b)	g)
c)	h)
d)	i)
e)	j)

6. ¿Todos las niñas y niños del mundo tienen los mismos derechos? ¿En todas las partes del mundo se respetan los derechos de los niños y las niñas?

				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
¿Todos los niños y las niñas tienen los mismos derechos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿En todas partes del mundo se respetan los derechos de las niñas y los niños?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





7. ¿Alguna vez has sentido que algunos de tus derechos no se cumplen o respetan?

				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces
¿Alguna vez has sentido que alguno de tus derechos no se cumple o respeta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>¿Qué derechos no se han cumplido o respetado?</p> <p>Escribe aquí cuáles</p> <p>.....</p>				

8. ¿Cómo te has sentido cuando alguno de tus derechos no se cumple o respeta?
(Puedes marcar más de una opción)





<i>No me ha pasado nada de eso</i> <input type="checkbox"/>	<i>Me siento mal</i> <input type="checkbox"/>	<i>Triste</i> <input type="checkbox"/>
<i>Indefenso</i> <input type="checkbox"/>	<i>Enfadado</i> <input type="checkbox"/>	<i>Me da igual</i> <input type="checkbox"/>

9. ¿Puede alguien quitarte tus derechos?

				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
¿Puede alguien quitarte tus derechos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Quién o quiénes pueden quitarte tus derechos? Escribe aquí quién o quiénes				
¿Qué derechos pueden quitarte?:				

10. ¿Quiénes pueden ayudarte cuando sientes que no se cumplen o respetan tus derechos?

¿A quién acudirías si sintieras que tus derechos no se cumplen?

				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
¿Puede alguien ayudarte cuando sientes que no se cumplen tus derechos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Quiénes pueden ayudarte cuando tus derechos no se cumplen? Escribe aquí quién o quiénes				

11. ¿En qué sitios te piden realmente tu opinión para decidir sobre cosas que te afectan o te importan?

				
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
En casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En mi ciudad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con los amigos y amigas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En redes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otros sitios. ¿Dónde?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. En tu casa, ¿quién decide los siguientes aspectos?

	MADRE/ PADRE	HIJAS/ HIJOS	MADRE/ PADRE e HIJAS/HIJOS
La ropa que te pones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los libros que lees	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las películas que ves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades extraescolares a las que vas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El lugar de vacaciones al que vas con tu familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La escuela a la que vas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer la primera comunión u otras cuestiones religiosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las tareas que te toca hacer en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los videojuegos que juegas o compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los sitios en los que navegas por internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lo que haces por internet (navegar, chatear, jugar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las redes sociales que usas por internet (tuenti, facebook, haboo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las normas que hay que seguir habitualmente en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La hora de acostarse a diario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La hora a la que tienes que llegar los fines de semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. En tu colegio o instituto, ¿quién decide los siguientes aspectos?

	PROFESORAS/ PROFESORES	ESTUDIANTES	PROFESORAS/ PROFESORES Y ESTUDIANTES
Las excursiones que hacen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los temas a trabajar en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las normas del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las normas del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los horarios de las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los columpios y juegos que se instalan en el patio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La colocación de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La decoración de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La forma de trabajar en clase (en grupos, individualmente, por parejas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades extraescolares del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cómo resolver los problemas que surgen con las profesoras y profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La decoración del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La delegada o el delegado de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El viaje de fin de curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los juegos que jugáis en el recreo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cómo resolver los problemas que tenéis con vuestros compañeros y compañeras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras cosas... ¿Cuáles?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. En mi colegio o instituto...

EN MI COLEGIO O INSTITUTO:				
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Puedo reunirme con otros compañeros y profesores para decidir cosas importantes del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He hecho propuestas, junto con mis compañeros y compañeras, para mejorar o cambiar cosas del colegio o instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es posible criticar las decisiones tomadas por otras personas (director, profesores, delegados de clase...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo expresar mis ideas libremente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cada estudiante puede practicar su religión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo toda la información que necesito sobre las actividades que se hacen y las decisiones que se toman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo cuáles son mis derechos y como reclamarlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. En mi casa...

EN MI CASA:				
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Se toma en cuenta mi opinión para solucionar los problemas que surgen con mis hermanos o amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doy mi opinión sobre distintos temas que me afectan o interesan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se tiene en cuenta mi opinión para solucionar los problemas que surgen con mis padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es posible criticar las decisiones tomadas por mis padres o hermanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo cuáles son mis derechos y dónde y cómo reclamarlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. En mi ciudad (Rivas)...

EN MI CIUDAD (Rivas):				
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Me he reunido con otros chicos y chicas para hablar sobre cosas que pueden mejorarse o cambiarse en Rivas y hacer propuestas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es posible criticar las decisiones tomadas por las autoridades (alcalde, policía, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El alcalde, presidente de la Comunidad Autónoma y/o los concejales, son los que toman las decisiones sobre la ciudad o la comunidad, sin escuchar las opiniones de las ciudadanas y los ciudadanos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo toda la información que necesito sobre las distintas actividades que hay.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo practicar mi religión y mis amigos y amigas, la suya.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo dar mi opinión sobre las actividades y servicios culturales que hay.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo decir lo que pienso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo cuáles son mis derechos y dónde y cuándo reclamarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. ¿Podrías definir con tus propias palabras que es para ti participar?

Participar es:

18. ¿Qué cosas crees que son importantes y necesarias para que puedas participar?

Para participar es importante y necesito:

19. ¿Puedes describir alguna actividad en la que participes?

Una actividad en la que participo:

20. Añade, si lo deseas, cualquier comentario u observación sobre los derechos de los niños y las niñas y la participación infantil.

Mi comentario:

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



ANEXO II.
MODELO DE AUTORIZACIÓN EMPLEADO
PARA EL ESTUDIO I

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Estimadas familias:

En la Universidad Autónoma de Madrid, desde el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado, en colaboración con la Concejalía de Infancia y Juventud de Rivas Vaciamadrid, estamos llevando a cabo una investigación cuya finalidad es conocer las ideas que tienen familias y niños/as sobre determinados aspectos relacionados con la infancia.

Para ello hemos diseñado un cuestionario, en dos versiones, uno para adultos/as y otro para niños/as; con ellos no se pretende evaluar, sino obtener información útil para conocer más en profundidad las ideas que tienen distintos agentes sobre algunas cuestiones relacionadas con diferentes aspectos de la infancia.

En ambos casos, las cuestiones son muy similares, adaptando lenguajes, formatos y contextos. Además, los cuestionarios son totalmente anónimos, no hay respuestas correctas e incorrectas. Todas las respuestas serán confidenciales.

Además, algunos niños/as participarán, en grupos de discusión, donde trataremos de acercarnos aún más a su realidad y conocer de primera mano sus ideas. Dichas sesiones, tendrán lugar durante las sesiones del Foro, y la información será recogida a través de grabación de voz, para posteriormente transcribir lo que ellos/as nos cuenten. Igualmente, las grabaciones serán confidenciales y no se tomarán imágenes ni datos personales de los participantes.

Tus aportaciones, y las de tus hijos/as son de vital importancia, ya que nos ayudaréis a construir un cuerpo teórico que nos permita avanzar en nuestros conocimientos sobre la infancia, formas de comprensión y expresión, así como las de su familia; y poder así mismo

contribuir a mejorar las condiciones de vida y formas de atención a las familias y los/as niños/as. Por lo que te agradeceríamos nos entregases este cuestionario relleno en la próxima sesión del Foro.

Si no quieres que tu hijo/a, conteste al cuestionario o participe en los grupos de discusión, necesitaríamos que nos entregases esta autorización firmada en la próxima sesión el Foro, que será cuando se realicen los cuestionarios y los grupos de discusión.

Si tienes cualquier duda o necesitas alguna aclaración puedes contactar con Vanesa Seguro, Coordinadora del Programa de Participación Infantil en el 91 666 69 08 o en vseguro@rivas-vaciamadrid.es

Desde la UAM, y la Concejalía de Infancia y Juventud de Rivas, queremos agradecer de antemano el esfuerzo e interés que siempre mostráis por colaborar, y esperamos que este estudio que vamos a realizar nos sirva a todos para mejorar la realidad de nuestros niños y niñas.

Un cordial saludo

Madrid, 19 de mayo de 2011

Don /Doña _____
como responsable legal de _____,
NO AUTORIZO a que realice el cuestionario sobre la infancia de la UAM

Firma: _____

ANEXO III.
CUESTIONARIO DE MADRES Y PADRES

**Cuestionario sobre
“Infancia y participación”**

Cuestionario dirigido a las familias

2011

En la Universidad Autónoma de Madrid estamos llevando a cabo una investigación cuya finalidad es conocer las ideas que tienen las familias sobre la infancia. El objetivo de este trabajo no es evaluar ni a ti ni a tu familia, sino conocer con más profundidad las ideas que tienen las madres y los padres sobre algunos de estos temas.

A la hora de contestar a las preguntas ten en cuenta que, tal y como señala la legislación, cuando hablamos de las niñas y los niños nos estamos refiriendo a todas las personas menores de 18 años.

A continuación te vamos a hacer algunas preguntas. Es importante que respondas con sinceridad.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, puesto que el cuestionario es anónimo, tus respuestas serán confidenciales y anónimas.

Intenta no dejar ninguna pregunta sin contestar.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Ciudad o Municipio en el que resides:

Edad: _____ años

Fecha de nacimiento: Día _____ Mes _____ Año _____

Género: Mujer ☐ Hombre ☐

Nivel de estudios: ESO ☐ Bachiller ☐ Técnico Medio ☐ Técnico superior ☐

Diplomado o Licenciado ☐ Doctor ☐

País de nacimiento:

España ☐

Otro país ☐ ¿Cuál? _____

¿Formas o has formado parte de alguna asociación, entidad o colectivo?

Si ☐ No ☐

Si es afirmativo: ¿De qué tipo?

¿Tu hija o hijo forma parte de alguna actividad de Participación Infantil?

Si ☐ No ☐

Si es afirmativo: ¿Cuál?.....

¿Cuántas hijas e hijos tienes? 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 o más ☐

Indica sus edades _____

1. En relación a la infancia...

Son las madres y padres los que tienen la autoridad y la capacidad para determinar y decidir lo que es mejor para sus hijos e hijas, aunque lo que decidan esté en conflicto con aquello que las niñas y niños piensan y quieren.
La infancia es una etapa muy importante en la vida de todas las personas, ya que es una etapa de preparación para la vida adulta. Es importante que las niñas y niños se formen y preparen para lo que "llegarán a ser".
Hay que cuidar y proteger a las niñas y niños, están indefensos y la sociedad cada vez es más peligrosa. Incluso los propios niños y adolescentes pueden llegar a ser peligrosos, conflictivos o convertirse en víctimas, si no se ejerce el suficiente control sobre ellas y ellos.
Las niñas y niños deben ser considerados como ciudadanas y ciudadanos, y como tales van adquiriendo y desarrollando capacidades que les permiten tomar decisiones y actuar con responsabilidad y autonomía en distintos aspectos de su vida personal y social.
Las cuestiones relativas a los hijos deben resolverse en el ámbito privado o familiar. Las administraciones e instituciones públicas sólo deben intervenir cuando existan situaciones conflictivas o peligrosas para niños y niñas.
Las niñas y los niños necesitan ayuda, ya que pueden ser muy manipulables e influenciables; pueden ser considerados como psicológicamente inmaduros.

2. Los derechos son algo que...

	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Sólo tienen las personas adultas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen sólo las chicas y chicos jóvenes y las personas mayores de 18 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen todos las niñas y los niños	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen todas las personas, sin importar en qué país viven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen todas las personas, sin importar sus creencias religiosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen todas las personas, sin importar el país del que procedan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecen los deberes y obligaciones que tienen las personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son privilegios que tienen algunas personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pueden ser dados o quitados por las autoridades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nadie puede quitártelos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solo tienen las personas de los países ricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Has oído alguna vez hablar de los derechos de las niñas y los niños? Si ☐ No ☐

3.1 En caso afirmativo, ¿Dónde?

	<i>Mucho</i>	<i>Bastante</i>	<i>Poco</i>	<i>Nada</i>
Periódicos o revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barrio, comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros. ¿Dónde?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Escribe todos los derechos de las niñas y niños que conozcas:

Los niños y las niñas tienen derecho a....		
a)	f)	k)
b)	g)	l)
c)	h)	m)
d)	i)	n)
e)	j)	ñ)

5. En tu opinión, de los siguientes colectivos o instituciones, ¿cuánto esfuerzo hacen por promover los derechos de la infancia en la sociedad?:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Tu comunidad autónoma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las ONG's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La iglesia y parroquias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los Ayuntamientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las escuelas e institutos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los medios de comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los partidos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las profesoras y profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El Defensor del Menor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El Instituto Madrileño del Menor y de la Familia (IMMF) (contestar sólo residentes en la CAM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (indicar cuáles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. En general, ¿a partir de qué edad consideras que niñas y niños tienen la capacidad y madurez suficiente para...?:

	3-5 años	6-8 años	9-11 años	12-14 años	15-17 años	18→ años
Elegir libremente los libros, comics, periódicos o revistas que leen, sin la supervisión de los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formar parte del consejo escolar y de la toma de decisiones con voz y voto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chatear por internet con sus amigos y amigas, sin la vigilancia de un adulto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reunirse con amigos y amigas para llevar al ayuntamiento propuestas o quejas sobre aspectos que se pueden mejorar o cambiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser consultados sobre las zonas de juego infantiles que se instalen en los parques y colegios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elegir su propia opción religiosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener o crear un periódico, radio o página web en el colegio que les permita expresar y difundir sus propias ideas junto con las de sus compañeros y compañeras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elegir libremente las actividades extraescolares a las que desea asistir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar con sus amigas y amigos un campeonato deportivo, con la ayuda puntual de algún adulto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elegir a los representantes municipales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Decidir junto con sus padres el lugar al que ir de vacaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecer las normas de clase y del colegio junto con los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar las gestiones necesarias para solicitar al ayuntamiento que ponga luces en una cancha deportiva sin la ayuda de los adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elegir sus delegados de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ñ. Poner normas en casa de manera consensuada con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Decidir contraer matrimonio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertenecer a alguna asociación deportiva, cultural o de ocio que haya elegido libremente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salir solo o con sus amigos a comprarse ropa, zapatos, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elegir libremente la escuela o el instituto al que quiere asistir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elegir sus actividades de ocio los fines de semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomar la decisión de ponerse un tatuaje o piercing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaborar en determinadas tareas de la casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criticar las decisiones tomadas por sus iguales (compañeros de clase, amigos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criticar las decisiones tomadas por los adultos (madres, padres, profesores)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poder trabajar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. A continuación hay algunas frases sobre la participación infantil. Marca la casilla que muestre tu grado de acuerdo o de desacuerdo con ellas.

	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
En nuestra sociedad, ofrecemos pocos espacios y oportunidades a las niñas y los niños para que expresen sus propias ideas y opiniones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños y niñas son capaces de aportar soluciones a los problemas que surgen dentro los distintos contextos en los que viven (familiar, escolar, municipal, etc.) si cuentan con los espacios y mecanismos necesarios para ello.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aunque son las ciudadanas y ciudadanos del futuro, las niñas y niños no pueden ser consideradas/os como sujetos sociales hasta que no alcancen la madurez y tengan las capacidades y habilidades suficientes que les permitan actuar y decidir sobre los aspectos importantes de sus vidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participación de los niños y las niñas es un factor decisivo para la cohesión social y para vivir en una democracia de acuerdo con los valores de una sociedad multicultural y los principios de la tolerancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay que buscar el equilibrio entre el derecho de las niñas y los niños a participar y el deber de las personas adultas de protegerles y cuidarles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las personas adultas debemos ceder parte de nuestra cuota de poder para que los niños y las niñas sean reconocidos como grupo social, y favorecer así su desarrollo como agentes activos en la sociedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participación de las niñas y los niños, aun siendo deseable, no es un proceso necesario para el desarrollo infantil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los niños y las niñas tienen el derecho a expresar su opinión libremente en los distintos contextos en los que viven (familia, escuela, comunidad, etc.) y esta opinión debe ser tenida en cuenta por todas las personas adultas (madres, padres, profesoras, profesores, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. En tu opinión, participar hace que las niñas y los niños:

	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
Desarrollen una mejor autoestima y mayor seguridad en sí mismos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedan dejar de lado aquello que tendrían que hacer, como estudiar, jugar...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollen más habilidades de comunicación, diálogo y resolución de conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sean más solidarios y tengan más claros valores democráticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sean más contestones e irrespetuosos con las personas adultas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Influyan en la visión que tienen los adultos de la infancia, haciendo que esta sea positiva y centrada en sus capacidades como agentes sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asuman responsabilidades para las que todavía no están preparados, y que no debieran asumir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedan llegar a perder de vista que realmente los adultos son las personas más competentes para tomar decisiones que les afecten en sus vidas (familia, escuela...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendan a tomar en cuenta, respetar y contrastar distintos puntos de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No den la suficiente importancia a la autoridad de las personas adultas y tengan más conflictos y problemas de comportamiento con ellos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquieran progresivamente una mayor autonomía y responsabilidad en sus actuaciones y decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. En tu casa, en lo referente a tu hija/ hijo, ¿quién decide los siguientes aspectos? (si tienes varios hijos/as piensa en el más pequeño/a)

	MADRE/ PADRE	HIJAS/HIJOS	MADRE/PADRE E HIJAS/HIJOS
La ropa que se pone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los libros que lee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las películas que ve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las actividades extraescolares a las que va	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El lugar de vacaciones al que va la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La escuela a la que va	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer la primera comunión u otras cuestiones religiosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las tareas que le toca hacer en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los videojuegos a los que juega o compra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los sitios en los que navega por internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lo que hace por internet (navegar, chatear, jugar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las redes sociales que usa por internet (tuenti, facebook, haboo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las normas que hay que seguir habitualmente en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La hora de acostarse a diario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La hora a la que tiene que llegar los fines de semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. En tu casa ¿se tiene en cuenta la opinión de los hijos e hijas para resolver los conflictos que surgen en el hogar?

Si ☐ No ☐



¿Cómo se suelen resolver los conflictos en tu casa?

.....

.....

.....

.....

.....

11. Sólo para madres y padres cuyas hijas e hijos participen en órganos de participación infantil (foro infantil o juvenil, comisión, consejo...):

a. ¿Crees que el hecho de que tu hija o hijo forme parte de un órgano de participación está influyendo en ella/el, en casa, en la escuela...?

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

b. ¿Podrías explicar cuáles son a tu parecer aquellos aspectos en los que sí influye?:

En tu hija/hijo:

En casa:

En la escuela:

Otros:

12. Añade, si lo deseas, cualquier comentario u observación sobre los derechos de los niños y las niñas y la participación infantil.

UNA VEZ MÁS, ¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

